
UC-NRLF
$B 300 657




Digitized by Google

Schulreden

von

Dr. Max Planck,
Rektor des Karlsgymnasiums in Stuttgart.





Stuttgart.
Verlag von Carl Krabbe.
1892.

Druck von Carl Hammer in Stuttgart.

Vorwort.

In den Schulreden spricht der Schulvorstand zu den Schülern, zu den Eltern, zu einem größeren, aber doch immer beschränkten Kreis von Freunden der Schule und des Unterrichts. Er spricht inner= halb seiner vier Wände, im Bann seines Hauses, in freier und zugleich in vertraulicher Weise. Er braucht sich nicht zu scheuen, seine Ansichten und Grundsätze offen zu bekennen, seine Erfahrungen und Beobach= tungen rückhaltslos mitzuteilen. Weil er in seinem Eigenen und von seinem Eigenen spricht, gesteht man ihm das Recht zu, alles zu sagen, was er auf dem Herzen hat, und traut ihm zu, daß das, was er sagt, wohl begründet, daß es die Wahrheit ist. Von seinen

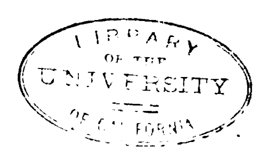
verschiedenen Zuhörern sind die Schüler nicht alle gleich befähigt, zu verstehen, was er sagt, es sind nur die älteren, die ein vollkommenes Verständnis davon haben können, die jüngeren werden mehr nur eine Ahnung davon haben oder sich an einzelnes, was ihnen besonders verständlich ist, halten. Aber das genügt auch, zumal da das, was aus der Praxis des Schullebens genommen ist, für die Schüler immer Anklänge an Bekanntes haben wird. Zu den Eltern wenigstens einmal im Jahre über Schule und Schüler zu sprechen, das ist für den Schulvorstand von hohem Wert. Denn der gewöhnliche Verkehr mit den Eltern betrifft immer nur spezielle Fragen und Vorkommnisse, vielfach mehr äußerliche Dinge, selten wird auf das Innere der Schüler eingegangen. Da ist es denn sehr gut, wenn die Eltern durch die allgemeinen Erfahrungen, die ihnen vorgeführt werden, Anlaß erhalten, unter den gleichen Gesichtspunkten auch ihre Söhne zu betrachten. Und ebenso wichtig ist es, daß das Wechselverhältnis von Schule und Haus beleuchtet und das Leben der Schule nach seinen verschiedenen Seiten, namentlich auch nach seinem Verhältnis zum Zeitgeist, besprochen wird.

Die Reden, die hier veröffentlicht werden, sind sämtlich, mit Ausnahme der Einweihungsrede, bei der öffentlichen Feier am Schlusse des Schuljahrs gehalten worden, die zwei ersten im älteren Gymnasium, die übrigen in dem im Jahr 1881 neu errichteten Karlsgymnasium. Sie sind auch alle seiner Zeit in der besonderen Beilage des Staatsanzeigers für Würtemberg abgedruckt worden. Mögen sie jetzt in ihrer Vereinigung ein Bild von dem geben, was der Verfasser in Sachen der Schule und des Unterrichts beobachtet, gedacht und angestrebt hat.

So widme ich denn diese Blätter als Erinnerungszeichen den früheren Schülern, den Kollegen, den Eltern und allen Freunden der Anstalt.

Stuttgart im Juli 1892.

M. Planck.



Inhaltsverzeichnis.



I.

Die Arbeit in der Schule.

Wir stehen am Ende eines Schuljahrs, und unsere heutige Feier ist dazu bestimmt, demselben einen würdigen und sachgemäßen Abschluß zu geben. Wir haben, Lehrer und Schüler, ein Jahr lang zusammen gearbeitet, wir haben in diesem Zeitraum nicht immer nur einseitig gegeben und einseitig empfangen, nein, überall, wo Menschen zusammenwirken, wo geistige Kräfte thätig sind, da findet jederzeit auch ein schönes Verhältnis fruchtbarer gegenseitiger Anregung, abwechselnden Gebens und Empfangens statt, und wenn wir Lehrer hoffen, daß wir im Laufe des verflossenen Jahres das Wissen unserer Schüler erweitert, ihre geistige Entwicklung um mehr als eine Stufe vorwärts gebracht, ihre sittlichen Anschauungen gereinigt, ihre religiösen Gefühle gestärkt haben, so haben wir es auf der andern Seite auch wohl empfunden, wie der Verkehr mit den Schülern uns selbst eine Fülle von Anregungen und Antrieben gegeben hat.

Hier an diesem Orte aber ist es nur die Arbeit an unseren Schülern und das Arbeiten unserer Schüler selbst, was ins Auge zu fassen uns der Schluß des Schuljahrs Veranlassung giebt. Es ist mir von jeher als ein ganz besonderer Vorzug des Lehrerberufs erschienen, daß das Arbeitsfeld des Lehrers so klar abgemessen, in so bestimmte Grenzen eingeschlossen ist. Man kennt genau das Ziel, das

man zu erreichen hat, man kennt ebenso genau den Weg, den man zur Erreichung desselben einzuschlagen und zu verfolgen hat, und man kann sich daher, wenn wieder eine Arbeitsperiode abgelaufen ist, immer auch genaue Rechenschaft darüber geben, in wie weit man das vorgesteckte Ziel wirklich erreicht hat.

Allerdings trifft dieses nicht bei allen Altersstufen gleichmäßig zu. Es sind vorzugsweise die jüngeren und mittleren Klassen, bei denen der Lehrstoff für die einzelnen Lehrjahre mit solcher Bestimmtheit festgesetzt ist, bei denen eine Stufe sich scharf gegen die andere abhebt, und der Fortschritt in einer so ganz geregelten Stufenfolge sich vollzieht. Und das eben ist das Schöne bei dem Unterricht an diesen Klassen, daß man deshalb auch die Früchte seiner Arbeit so klar vor sich sieht, daß mit dem Abschluß des Schuljahrs immer auch zugleich der Abschluß einer Lehraufgabe gegeben ist. Das ist nun wohl auch bei den höheren Klassen nach mancher Seite hin der Fall. Neue Disziplinen treten auf und erweitern den Kreis des Wissens nach verschiedenen Richtungen hin, früher schon angefangene Lehrfächer werden fortgeführt und zum endlichen Abschluß gebracht. Aber das ist doch nicht die Hauptsache. Das Wichtige und Wesentliche ist vielmehr das, daß das Wissen des Bekannten sich vertieft, daß alles, was neu hinzugelernt wird, dazu dient, das früher schon Gelernte nicht bloß zu erweitern und zu vervollständigen, sondern mehr und mehr sein innerstes Wesen zu erschließen und es zum geistigen Eigentum, zum ewigen, unverlierbaren Besitz zu machen. In diesem Sinne, mit diesem Endzweck betreiben wir die Lektüre der Klassiker. Indem wir unsere Schüler in die Verschiedenheit der Dialekte einführen, indem wir sie auf die grammatischen und stilistischen Eigentümlichkeiten der verschiedenen Schriftsteller aufmerksam machen, indem wir ihnen die rhythmischen Formen und Gesetze der antiken

Poesie und gleicher Weise die Formen und Kunstmittel der antiken Rhetorik und den teils natürlichen, teils kunstmäßig hergestellten Rhythmus der prosaischen Darstellung überhaupt zum Bewußtsein bringen, indem wir sie gewisse tiefere Einblicke thun lassen in die Bildung der Wörter und Wortformen wie in die geschichtliche Entwicklung der syntaktischen Regeln, führen wir sie ein in das Wesen und Werden der Sprache und eben damit in die geheimnißvollste und ursprünglichste Thätigkeit des menschlichen Geistes selbst, in jene Region, wo bewußtes und unbewußtes Schaffen zur Hervorbringung der größten, der staunenswertesten Erfolge sich verbanden, wo ein dunkler, aber unbezwinglicher Gestaltungstrieb die Völker schon in ihrem frühesten, rohen Zustande zu einer geistigen Wirksamkeit hinleitete, welche in einem wunderbaren Gegensatze steht zu den noch so wenig vergeistigten Formen ihres äußeren Lebens. Wer wissen will, wer sich eine Vorstellung davon machen will, wie weit der Mensch in seinem ursprünglichen Zustande schon seine höhere, seine Vernunftanlage geoffenbart hat, der denke sich denselben, wie er die Sprache erschafft, wie er seine sinnlichen Anschauungen zu Vorstellungen erhebt, wie er in dem Besonderen das Allgemeine erkennt, wie er Schritt für Schritt an der Hand der Sprache sich des ganzen Reichtums geistiger Beziehungen bemächtigt, den ihm die Außenwelt wie sein inneres Leben bietet. Welche Fülle geistigen Lebens mußte nicht schon da vorhanden sein, wo die Sprache auch nur ihre erste Entwicklung vollzog! Wahrlich, keine geistige That im späteren Leben der Menschheit, so groß sie uns auch erscheinen mag, läßt sich vergleichen mit der Erschaffung der Sprache. Sie ist die große geistige Schöpfungsthat des Menschen, und die Sprache kennen heißt auch den Menschen kennen, nicht so, wie man ihn sonst im Leben kennen lernt, in seinen Leidenschaften, seinen Verirrungen, auch nicht so, wie ihn die Wissenschaft zeigt, in

man zu erreichen hat, man kennt ebenso genau den Weg, den man zur Erreichung desselben einzuschlagen und zu verfolgen hat, und man kann sich daher, wenn wieder eine Arbeitsperiode abgelaufen ist, immer auch genaue Rechenschaft darüber geben, in wie weit man das vorgesteckte Ziel wirklich erreicht hat.

Allerdings trifft dieses nicht bei allen Altersstufen gleichmäßig zu. Es sind vorzugsweise die jüngeren und mittleren Klassen, bei denen der Lehrstoff für die einzelnen Lehrjahre mit solcher Bestimmtheit festgesetzt ist, bei denen eine Stufe sich scharf gegen die andere abhebt, und der Fortschritt in einer so ganz geregelten Stufenfolge sich vollzieht. Und das eben ist das Schöne bei dem Unterricht an diesen Klassen, daß man deshalb auch die Früchte seiner Arbeit so klar vor sich sieht, daß mit dem Abschluß des Schuljahrs immer auch zugleich der Abschluß einer Lehraufgabe gegeben ist. Das ist nun wohl auch bei den höheren Klassen nach mancher Seite hin der Fall. Neue Disziplinen treten auf und erweitern den Kreis des Wissens nach verschiedenen Richtungen hin, früher schon angefangene Lehrfächer werden fortgeführt und zum endlichen Abschluß gebracht. Aber das ist doch nicht die Hauptsache. Das Wichtige und Wesentliche ist vielmehr das, daß das Wissen des Bekannten sich vertieft, daß alles, was neu hinzugelernt wird, dazu dient, das früher schon Gelernte nicht bloß zu erweitern und zu vervollständigen, sondern mehr und mehr sein innerstes Wesen zu erschließen und es zum geistigen Eigentum, zum ewigen, unverlierbaren Besitz zu machen. In diesem Sinne, mit diesem Endzweck betreiben wir die Lektüre der Klassiker. Indem wir unsere Schüler in die Verschiedenheit der Dialekte einführen, indem wir sie auf die grammatischen und stilistischen Eigentümlichkeiten der verschiedenen Schriftsteller aufmerksam machen, indem wir ihnen die rhythmischen Formen und Gesetze der antiken

Poesie und gleicher Weise die Formen und Kunstmittel der antiken Rhetorik und den teils natürlichen, teils kunstmäßig hergestellten Rhythmus der prosaischen Darstellung überhaupt zum Bewußtsein bringen, indem wir sie gewisse tiefere Einblicke thun lassen in die Bildung der Wörter und Wortformen wie in die geschichtliche Entwicklung der syntaktischen Regeln, führen wir sie ein in das Wesen und Werden der Sprache und eben damit in die geheimnißvollste und ursprünglichste Thätigkeit des menschlichen Geistes selbst, in jene Region, wo bewußtes und unbewußtes Schaffen zur Hervorbringung der größten, der staunenswertesten Erfolge sich verbanden, wo ein dunkler, aber unbezwinglicher Gestaltungstrieb die Völker schon in ihrem frühesten, rohen Zustande zu einer geistigen Wirksamkeit hinleitete, welche in einem wunderbaren Gegensatze steht zu den noch so wenig vergeistigten Formen ihres äußeren Lebens. Wer wissen will, wer sich eine Vorstellung davon machen will, wie weit der Mensch in seinem ursprünglichen Zustande schon seine höhere, seine Vernunftanlage geoffenbart hat, der denke sich denselben, wie er die Sprache erschafft, wie er seine sinnlichen Anschauungen zu Vorstellungen erhebt, wie er in dem Besonderen das Allgemeine erkennt, wie er Schritt für Schritt an der Hand der Sprache sich des ganzen Reichtums geistiger Beziehungen bemächtigt, den ihm die Außenwelt wie sein inneres Leben bietet. Welche Fülle geistigen Lebens mußte nicht schon da vorhanden sein, wo die Sprache auch nur ihre erste Entwicklung vollzog! Wahrlich, keine geistige That im späteren Leben der Menschheit, so groß sie uns auch erscheinen mag, läßt sich vergleichen mit der Erschaffung der Sprache. Sie ist die große geistige Schöpfungsthat des Menschen, und die Sprache kennen heißt auch den Menschen kennen, nicht so, wie man ihn sonst im Leben kennen lernt, in seinen Leidenschaften, seinen Verirrungen, auch nicht so, wie ihn die Wissenschaft zeigt, in

der Verschiedenheit der Ansichten, im Widerstreit der Meinungen, sondern in der ganzen Reinheit seines großen und heiligen Berufs, daß er ein denkendes Wesen sei.

Wir können unseren jungen Schülern, wenn wir ihnen zum erstenmale eine lateinische Grammatik in die Hände geben, zur Empfehlung des Buchs und der Beschäftigung mit demselben noch nichts davon sagen, daß sie in ihrem jugendlichen Alter gewürdigt werden, in das größte Werk des menschlichen Geistes eine Einsicht zu erhalten. Aber es ist auch gar nicht nötig, solches zu sagen, weil dieses Werk schon ohne unsere Empfehlung seine Kraft an ihnen erweist und ihre Geister für sich gewinnt. Wie kommt es doch, daß sie mit solcher Freudigkeit sich dieses, wie man zu sagen pflegt, so trockenen Stoffs bemächtigen, daß kein anderer Lehrgegenstand sie so wie dieser anreizt, ihre Kraft an ihm zu üben, daß jeder Fortschritt in demselben ihnen solche Freude bereitet? Doch wohl daher, daß eine Sprache und ebendamit die Sprache sich zu eigen zu machen ihre erste geistige That ist. Manches andere kann durch das bloße Gedächtnis aufgefaßt, kann eingelernt werden: hier reicht das nicht aus, hier ist in erster Linie das Denken nötig. Es ist die Freude an einer That des Gedankens, an einer geistigen Errungenschaft, die sie auch im kleinsten ihrer Erfolge empfinden.

Nun liegt es freilich in der Art des Menschen, daß er, wenn er ein Ziel erreicht hat, das Werkzeug wegwirft, das ihm gedient hat. So kommt für ihn auch auf seinem Bildungswege eine Zeit, wo er von der Grammatik im gewöhnlichen Sinne des Worts nichts mehr wissen will. Würde er sich erinnern, was er ihr verdankt, was er durch sie geworden ist, so würde er ihr wenigstens unter seinen zurückgelegten Sachen einen Ehrenplatz anweisen. Aber mögen wir ihn immerhin des Undanks anklagen, wir können doch keinen allzu schweren Tadel gegen ihn erheben. Wer

auf eigenen Füßen stehen kann, bedarf der Stütze nicht mehr. Die Grammatik hat ihn denken, richtig denken und richtig reden gelehrt, sie hat ihn fähig gemacht, alles, was andere gedacht haben, zu verstehen, und welche unermeßliche Welt von Gedanken liegt nicht vor ihm ausgebreitet da! Wir versagen ihm nichts, wir beschränken ihn nicht in seinem Wissenstrieb, wir wünschen nichts mehr, als daß unsere erwachsene Jugend ihre geistige Nahrung überall suche, wo solche zu finden ist, wir lassen dem Geschmack und der Neigung, wenn sie nur auf edle geistige Ziele hingerichtet sind, freien Spielraum. Wie kommt es denn aber nun, daß wir im Unterricht unsere Schüler doch vorwiegend an einen Gegenstand bannen, an die Schriften der Alten? Wir könnten darauf mit der Gegenfrage antworten: wie kommt es, daß ein Homer, ein Sophokles als unübertroffene Muster dichterischen Schaffens für alle Zeiten dastehen, wie kommt es, daß die Beredsamkeit der Alten von keiner späteren Zeit mehr erreicht worden ist, wie kommt es, daß die Geschichtschreibung eines Thukydides, eines Tacitus neben allen historischen Meisterwerken unserer Tage sich nicht bloß ihre Wertschätzung bewahrt hat, sondern selbst durch gewisse besondere, ihr ganz eigentümliche Vorzüge glänzt? Sind wir denn nicht weit über jene Zeiten hinausgeschritten in unserem Denken wie in unserem Leben, in unserer Wissenschaft wie in unserer ganzen Kultur? Ja gewiß, in vielem, aber nicht in allem, und namentlich nicht in einem: in der schöpferischen Kraft des Geistes. Überall, wo ein großes, ein außerordentliches Maß schöpferischer Geisteskraft vorhanden ist, da werden Werke zu Tag gefördert, denen, wenn sie auch den Stempel ihrer Zeit an sich tragen, doch eine alle Zeit überdauernde Größe und Schönheit eigen ist, so daß sie zum Gemeinbesitz aller Zeiten und aller Völker werden. Das griechisch-römische Altertum hat eine große Zahl solcher Werke aufzuweisen, die diesen Charakter unvergänglicher

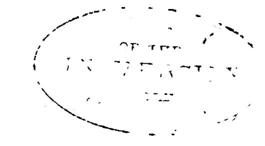
Größe zeigen, während andererseits die Zeit, der sie angehören, sich darstellt als die glückliche Jugendperiode des Menschengeschlechts, als diejenige Zeit, wo die Menschen anfangen, ihrer geistigen Anlage sich bewußt zu werden, wo sie eine reine und hohe Freude haben an der Übung ihrer Kräfte in Erfassung des ganzen geistigen Inhalts ihres Lebens. Das Große und Unvergängliche, bekleidet mit der Schönheit und Anmut der Jugend, das ist das Wesen der alten Klassiker. Kein Wunder, daß auch ihre größten Geister in so manchen ihrer Äußerungen uns so jung, so naiv, da und dort fast kindlich erscheinen; sie müssen sich ja erst im Denken zurecht finden, müssen erst das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden lernen, es ist ihnen so vieles neu und bedeutsam, was unser weiter entwickeltes Denken nicht länger mehr beschäftigen kann. So kann auch mancher jüngere Mann in unseren Tagen sich einbilden, daß er klüger sei als jene Alten, er kann sich versucht fühlen, an ihnen seine Kritik zu üben, und durch seine vermeintliche Überlegenheit veranlaßt werden, gering von ihnen zu denken, geringschätzig über sie zu reden. Aber das ist ein Irrweg, von dem ein offenes Auge, ein gesunder Sinn ihn bald wieder zurückbringen wird. Der große Gedankeninhalt der alten Klassiker liegt ja so klar, so faßlich gerade auch für das jugendliche Denken vor, daß niemand, der nicht gewaltsam widerstreben will, seiner mächtigen Wirkung sich entziehen kann. Diesen Gedankeninhalt in stetigem Fortschritt in sich aufzunehmen und innerlich zu verarbeiten, ihr eigenes Denken damit zu befruchten und daran groß zu ziehen, das ist die Aufgabe unserer erwachsenen Schüler. Es ist das eine Arbeit, die sich nicht mehr so, wie die Arbeit der jüngeren, beaufsichtigen und kontrolieren läßt, deren Resultate nicht in so greifbarer Gestalt vorliegen, sich aber doch in allem, was sie thun und leisten, deutlich erkennen lassen. Wie sich die Schüler zu dieser freien, nicht

in bestimmte Aufgaben zu fassenden Thätigkeit verhalten, davon hängt wesentlich ihr Fortschreiten im wissenschaftlichen Denken ab. Und wenn die Prüfung, mit der sie ihren Lauf durch die Schule abschließen, allerdings ein bestimmtes Maß von positiven Kenntnissen in den verschiedenen Lehrfächern verlangt, so ist dieses Wissen doch keineswegs der Maßstab, nach dem sie in der Hauptsache gemessen werden. Was wir ihnen als ehrendes Diplom von seiten der Schule mitgeben für ihre Wanderung durchs Leben, das ist nicht ein Zeugnis für ihr Wissen, sondern ein Zeugnis der Reife, des gereiften, für die Aneignung jeder Art von Wissenschaft, für die wissenschaftliche Behandlung eines jeden Gegenstandes tüchtig gemachten Geistes.

Und darin eben liegt das geheime, aber starke Band, das uns mit den Schülern und, wie wir hoffen, auch sie mit uns verbindet. Wir beobachten die geistige Entwicklung unserer Schüler von dem Augenblick an, wo wir sie aus der Hand der Eltern empfangen haben, wir verfolgen den ruhigen und ungestörten Verlauf derselben, wie er glücklichen Naturen beschieden ist, sowie andererseits die Störungen desselben, die Verzögerungen und Rückschritte, die bei den weniger vom Schicksal Begünstigten eintreten. Wir wissen, daß bei der ersten Gattung von Schülern nicht alles, was sie erreichen, ihnen als Verdienst anzurechnen ist; denn höhere Begabung hilft leicht über die Schwierigkeiten des Lernens hinweg. Wir wissen ebenso, daß bei der zweiten Gattung schon ein geringeres Maß von Leistungen unsere Anerkennung verdient, und wir freuen uns zu sehen, wie ein Schüler die Ungunst der Natur durch eigene Geisteskraft überwindet, wie er durch Ausdauer und eifrige Beflissenheit sich von einer Stufe zur andern höher hebt und sich seinen Platz unter jenen bevorzugteren Altersgenossen erringt. Die Preise, die wir verteilen, können nur einer kleinen Zahl von Auserwählten zu gut kommen. Begabung, Fleiß, ein kräf-

tiger Wille müssen sich vereinigen, um einem Schüler diese Ehre zu verschaffen. Wir haben leider keine Preise für jenes bescheidene Verdienst, das in stiller, mühevoller Arbeit sich langsam, Schritt für Schritt, seiner Aufgabe bemächtigt und mit saurem Schweiß sich dasjenige erwerben muß, was andere fast spielend sich aneignen, aber etwas anderes haben wir, daß wir nämlich im stande sind, dieses Verdienst zu erkennen und nach seinem zwar wenig glänzenden und in die Augen fallenden, aber tüchtigen Wesen zu schätzen. Und wenn wir ihm jene äußere Ehre nicht zu verschaffen vermögen, an welcher die strebsame Jugend mit Recht eine Freude hat, so gewähren wir ihm dafür um so mehr diejenige Art von Anerkennung, welche die äußere an Wert noch übertrifft: wir schenken ihm anstatt des Preises unsere Achtung.

Und nicht anders ist es auf dem sittlichen Gebiet. Die einen leitet eine angeborene Anlage von selbst zum Guten hin, das andere unter schweren Kämpfen erst erringen müssen. Wir sind als Lehrer auch die Bildner der Sitten, die Wächter der Sittlichkeit, wir haben die ernste Aufgabe, mit Güte und mit Strenge die Verirrten auf den rechten Weg zurückzuführen. Aber indem wir dieser unserer Aufgabe gerecht werden, können wir nicht vergessen, daß wir es mit Menschen zu thun haben, denen das Irren von der Natur auf ihren Lebensweg mitgegeben ist, daß wir es mit angeborenen schlimmen Neigungen zu thun haben, welche bei jedem Anlaß sich gewaltsam hervordrängen; und wenn wir es demjenigen Schüler hoch anrechnen, der unbewegt auf dem rechten Wege weiter geht und die sittlichen Anforderungen, welche die Schule an ihn stellt, und welche keine anderen sind, als diejenigen, welche das Leben dem Menschen überhaupt stellt, in ihrem ganzen Umfang erfüllt, so versagen wir auch demjenigen unsere Anerkennung nicht, bei dem wir das Bestreben entdecken, seine Fehler zu be-



kämpfen und über die Unvollkommenheit seiner Natur Herr zu werden.

Beim Unterricht selbst aber ist es eines, was uns das Wichtigste ist, was wir bei unseren Schülern am meisten suchen und, wenn wir es nicht finden, am schwersten vermissen, nämlich die Regsamkeit der Geister, das lebendige Interesse an dem, was ihnen geboten wird, das Bemühen, alles nicht bloß zu hören und sich vortragen zu lassen, sondern es mit Nachdenken und eigener Überlegung zu hören, bei allem mitzuthun und mitzudenken und so den toten Besitz in ein wahrhaftes geistiges Eigentum zu verwandeln. Der Unterricht in der Schule hat eine große Klippe: einer redet zu vielen, mit jedem in jeder Unterrichtsstunde zu reden, ist auch dem gewandtesten Lehrer nicht möglich. So kommt es, daß der Schüler sich zerstreuenden Gedanken oder auch einer stumpfen Passivität hingeben kann. Das erste ist schlimm; denn es raubt dem Schüler nach und nach die Fähigkeit, einen Gegenstand fest ins Auge zu fassen und auf die Dauer bei ihm zu verweilen, es verflüchtigt das Denken und zerstört jene Konzentration, ohne welche jedes tiefere Erfassen, jedes wissenschaftliche Erkennen unmöglich ist. Das zweite ist noch schlimmer: es schläfert den Geist ein, es lähmt die ihm eigene Schwungkraft, es nimmt ihm das, was sein innerstes Wesen ausmacht, seine Freiheit, d. h. seine freie, an keine äußeren Schranken gebundene Bewegung, und unterwirft ihn der trägen Materie der Körperlichkeit. Man klagt in unseren Tagen so viel über eine allzu große Belastung der Schüler mit Schularbeit; es kommt diese, wo sie wirklich vorhanden ist, zum Teil her von der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, und die einfachste Abhilfe wäre zunächst die, daß die Teilnahme an den nicht von der Schule auferlegten, an den bloß fakultativen Fächern genau nach der Fähigkeit, nach der Tragkraft der Schüler bemessen und demgemäß von seiten der

Eltern für schwächere Schüler beschränkt oder beseitigt würde. Was aber die eigentlichen Unterrichtsfächer betrifft, so wird die Arbeit außer der Schule sich genau in demselben Maße vermindern, in welchem die Arbeit in der Schule intensiver und fruchtbarer wird. Es ist unzweifelhaft, daß der Schüler, welcher während des Unterrichts seine volle Kraft einsetzt, welcher lernt, was hier gelernt werden kann, welcher sich's angelegen sein läßt, die Lernarbeit zur Gedankenarbeit zu erheben, in nicht langer Zeit in jedem Unterrichtsgegenstand so heimisch wird, in jedem eine solche Summe des Wissens und des Könnens sich aneignet, daß seine Hausarbeit nur eine verhältnismäßig kurze Zeit in Anspruch nimmt, und ich möchte wohl den hier anwesenden Schülern die Gewissensfrage vorlegen, ob sie nicht vieles, vielleicht sogar sehr vieles durch Privatarbeit zu gewinnen suchen mußten, was sie in der Schule sich anzueignen versäumt hatten. Der Wissenstrieb ist dem Menschen angeboren, er macht sich gerade auch bei der Jugend geltend als ein unmittelbarer Drang nach Aneignung und Erweiterung von Kenntnissen. Der Mut des Denkens muß erst errungen werden, wie der Mut des Handelns. Wenn es uns aber gelingt, diesen Mut des Denkens in unsern Schülern zu erwecken, dann ist unsere Hauptarbeit gethan. Und dann nimmt auch unsere Arbeit selbst einen höheren Charakter an. Wie ganz anders fühlt sich doch der Lehrer dem Schüler gegenüber, der ihm einen regen und offenen Sinn entgegenbringt, der mit seinem Denken rasch zur Hand ist und ihm auf seine Fragen in klarer, besonnener, wohl überlegter Weise antwortet, so daß man sieht, daß das Verständnis, das der Lehrer erst hervorrufen will, durch die eigene Geisteskraft des Schülers bereits vorhanden ist, als gegenüber von solchen Schülern, die erst durch die Fragen des Lehrers aus ihrem geistigen Schlaf aufgeschreckt werden, die mit Mühe einige verworrene Worte als Herolde noch ver=

worrenerer Gedanken hervorbringen, in welche der Lehrer unter beklagenswerter Zeitverschwendung vergeblich einige Klarheit zu bringen sucht. Wie ärmlich erscheint ihm doch hier der Mensch, wie weit zurückstehend hinter dem, was er sein soll! Was ist da aus jenem Funken des göttlichen Geistes geworden, der in ihn gelegt ist und ihn fähig macht, durch eigene Kraft sich zum Höchsten zu erheben? Dagegen der andere: wie schön stellt er, obschon noch nicht fertig in seiner Entwicklung, obschon noch im geistigen Werden und Wachsen begriffen, in dem, was er ist und was er leistet, das Bild des Menschen dar, wie er zu sein angelegt und befähigt ist! „Der Mensch, da er Geist ist“, sagt in einer bekannten Stelle einer unserer großen Denker, „darf und soll sich selbst des Höchsten würdig achten; von der Größe und Macht seines Geistes kann er nicht groß genug denken; und mit diesem Glauben wird nichts so spröde und hart sein, das sich ihm nicht eröffnete.“ Wir haben, indem wir der Jugend dieses schöne Wort mitteilen, nicht zu befürchten, daß sie sich nun ihres Denkens überhebe und ihre Geisteskraft höher anschlage, als sie es verdient. Denn es sind in dem Lernstoff, der ihr vorliegt, Dinge genug enthalten, welche dazu angethan sind, ihr Mühe und Arbeit zu machen und sie bescheiden von sich und ihrer Kraft denken zu lassen. Aber ermutigen wollen wir sie, indem wir jenes Wort, das für die erwachsenere, akademische Jugend gesagt wurde, auch für unsere Jugend in Anspruch nehmen und der darin liegenden Verheißung, daß nichts so spröde und hart sei, daß es dem Denken widerstehen könnte, auf ihre jugendliche Geistesarbeit Anwendung geben. Ermutigen wollen wir sie, sage ich. Denn es gehört Mut, das will sagen, sittliche Kraft, Stärke des Willens dazu, um alle die Hemmnisse zu überwinden, welche die menschliche Natur und das äußere Leben der Arbeit des Denkens entgegenstellen. Und darin vor allem liegt die Erziehung zur Sittlichkeit,

die von der Schule ausgeht, daß dort unsere Jugend angehalten und ermuntert wird, diese ihr eigene Berufsarbeit unbeirrt von den Zerstreuungen und Reizungen des äußeren Lebens zu vollziehen. Wir können die Jugend einer Hauptstadt nicht abschließen gegen das gesellige Leben, das sie umgiebt, wir müssen es den Eltern überlassen, hier die rechten Grenzen zu ziehen, aber wir müssen es der Jugend unablässig zu Gemüt führen, daß sie sich in diesem Leben, das doch für ihr Alter nicht gemacht ist, nicht verlieren, daß sie nicht darin ihre höchste Befriedigung suchen, daß sie ihren Geist nicht nach außen wenden solle, ehe er seine innere Arbeit vollbracht hat. Und was diese innere Arbeit für eine Kraft, für einen Segen hat, welcher strebende Jüngling hat das nicht schon verspürt? Sie erhebt ihn über das Niedrige und Gemeine, sie vergeistigt sein ganzes Wesen und Leben, sie erschließt ihm alle Schätze des Wissens, sie macht ihn tüchtig für jeden Lebensberuf, den er sich wählen mag, und leitet ihn an, diesen Beruf nicht als ein Gewinn bringendes Handwerk, sondern als eine hohe und heilige Lebensaufgabe anzusehen, vor allem aber giebt sie seinem Geist die Richtung auf das Große und Allgemeine und macht ihn fähig, für dieses im späteren Alter nach dem Maß seiner Kräfte zu wirken.

Wir dürfen es jetzt, am Schlusse des Schuljahrs, wenn wir zurückblicken auf das, was in diesem Jahre geleistet worden ist, was wir beobachtet und erfahren haben, wohl sagen, daß die große Mehrzahl unserer Schüler bemüht war, dieser ihrer wichtigen Aufgabe nachzukommen. Ist aber das der Fall, dann sind auch wir Lehrer gewiß, daß wir nicht umsonst gearbeitet haben. So entlassen wir denn jetzt unsere Schüler, die einen auf kurze Zeit zu einer wohlverdienten Erholung, die andern für immer zur Fortsetzung ihrer Studien an einem andern Orte, zur Vorbereitung für ihren künftigen Beruf, wir entlassen sie aus der Zucht der

Schule hinaus in die Freiheit des akademischen Lebens. Mögen sie durch die Art, wie sie diese Freiheit gebrauchen, durch den Geist, den sie in das akademische Leben mitbringen, uns, unserer Anstalt und sich selber Ehre machen, mögen sie zeigen, daß sie von uns dazu erzogen und gebildet sind, um der Wissenschaft, der freien, vernünftigen Welt des Geistes, zu dienen und durch die Wissenschaft sich als nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft zu erweisen!



II.

Schule und Haus.

Zwei große und wichtige Schritte hat der Mensch in seiner geistigen Entwicklung zu thun, den Schritt vom Haus in die Schule und den Schritt von der Schule ins Leben. In beiden Fällen tritt er aus einem engeren Kreise hinaus in einen weiteren, in beiden Fällen wächst mit der größeren Freiheit des Willens auch die Größe der sittlichen Aufgabe, das Maß der Verpflichtung und Verantwortung. Immer aber besteht zwischen dem Gebiet, das er verläßt, und dem, in welches er eintritt, ein naturgemäßer innerer Zusammenhang, das zweite hat die reifen Früchte, die geistigen und sittlichen Errungenschaften des ersten zu genießen, wie andererseits seine Schäden und Gebrechen zu übernehmen, und oft genug wird man beim zweiten gemahnt, den Blick nach rückwärts auf das erste zu wenden und dort den Erklärungsgrund für die erfreulichen oder beklagenswerten Erscheinungen zu suchen, welche in jenem an den Tag treten. Von dem Verhältnis der Schule zum Leben wollen wir später einmal reden, heute soll uns das Verhältnis von Haus und Schule beschäftigen.

Indem die Schule alljährlich die Jugend einer bestimmten Altersstufe in ihre Zucht und Obhut, in ihren Unterricht aufnimmt und sich dem Geschäft ihrer sittlichen und geistigen Bildung unterzieht, so übernimmt sie damit eigentlich ein weit geringeres Maß von Verantwortung, als man ihr gewöhnlich beimißt. Sie empfängt ja den Men=

schen nicht so, wie er aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen ist, mit der noch unentwickelten Anlage zum Guten und Bösen, sie hat keinen reinen Boden, kein freies, ungepflügtes Feld für ihre erziehende und bildende Thätigkeit, sie hat vielmehr mit einer schon vorhandenen Entwicklung des Menschen zu rechnen, der bereits eine Menge von Vorstellungen in sich aufgenommen, eine Menge von Anregungen erfahren, ja bereits eine Menge von Neigungen und Gewohnheiten der verschiedensten Art in sich ausgebildet hat. Die Schule hat das Bildungswerk nicht anzufangen, sondern vielmehr das von andern angefangene fortzusetzen und weiterzuführen. Es ist ein bereits Geschehenes, ein Gewordenes vorhanden, aber was geschehen ist, was geworden ist, wer giebt darüber sichere Kunde, genügende Aufklärung? Und doch, wie notwendig wäre es für sie, das zu wissen! Die Entwicklung des Menschen ist ja eine stetige, eine continuierliche, sie macht keine Sprünge, sie läßt sich nicht abbrechen und in einer andern Form wieder aufbauen, eine Stufe schließt sich mit innerer Notwendigkeit an die andere an, hat diese zu ihrer Voraussetzung, zu ihrer Grundlage, es ist ein ewiger, ununterbrochener Fluß, ein Werden und Wachsen in natürlich organischer Folge. Was uns von den Eltern mitgeteilt wird, das sind im besten Falle einige Aufklärungen über den Charakter der einzelnen Schüler, über gewisse Eigenheiten und zur Nachsicht empfohlene Schwächen und Fehler derselben, aber wie hat sich dieser Charakter gebildet, wie ist die ursprüngliche Anlage in ihrer Entwicklung geleitet und beeinflußt, kurz, wie ist seither das ganze Erziehungswerk vollzogen, in welchem Geiste, nach welchen Grundsätzen ist es behandelt worden? Wir erfahren nichts davon. Wohl sind es keine fertigen Menschen, die wir empfangen, sie sind noch gefügig und bildsam, aber wie viel, wie unendlich viel ist ihnen bereits im Hause mitgeteilt, angewöhnt, anerzogen worden!

Ich habe vorhin bemerkt, der Schritt vom Hause in die Schule sei, wie der spätere von der Schule ins Leben, ein Schritt zu größerer Freiheit des Willens. Es könnte dies der gewöhnlichen Anschauung gegenüber als paradox erscheinen, sofern es die herkömmliche Ansicht ist, daß unsere Kinder durch den Eintritt in die Schule ihre seither genossene Freiheit einbüßen und dem leidigen Schulzwang anheimfallen. Ja, wenn die Freiheit darin bestünde, daß man an keine Zeiten gebunden ist, daß man keine bestimmten Formen, keine äußeren gesetzlichen Ordnungen zu befolgen, daß man keine für jeden Tag zugemessene Arbeit zu verrichten hat, dann wäre jene Anschauung unbedingt richtig, dann würde die Jugend, die noch keine Schule besucht, im Stande der Freiheit, die schulpflichtige im Stande der Unfreiheit, der Gebundenheit sich befinden. Allein dem ist nicht so. Freiheit und Gebundenheit sind gar nie geschieden in unserem Leben, sondern gehen immer in demselben neben einander her und nehmen nur nach den Umständen verschiedene Formen und Gestalten an. Die Freiheit aber wächst naturgemäß mit dem geistigen Wachstum des Menschen überhaupt, mit dem Wachstum seines Erkennens, seines Wollens, mit der Entwicklung seines Selbstbewußtseins. Das entwickeltere Alter hat ganz notwendig eben wegen der vorgeschritteneren Entwicklung eine höhere Freiheit. Es ist nicht schwer, das nachzuweisen. Das Kind, das noch im Elternhause lebt, nach dem frommen Glauben der Alten im Schirm und Schutz der mächtigen Göttin, welche das heilige Feuer des Herdes zu ihrem Symbol hat, zum Zeichen, daß es hell und licht sei im Hause unter ihrem gnädigen Walten, es fühlt sich allerdings frei, aber nur darum, weil es noch nicht zur Freiheit erwacht ist. Es hat ja gar keinen eigenen Willen, der Wille der Eltern ist sein Wille, sein Gesetz, die Hand, aus der es seine Nahrung empfängt, ist auch diejenige, welche seinen Willen bestimmt, und zwar so ganz

und völlig, daß der fremde Wille unmittelbar zum eigenen wird, daß er gar nicht als fremder erscheint, daß also auch keine Auflehnung gegen denselben, kein Widerstreben denkbar ist. Und darum eben fühlt das Kind sich als frei, weil es noch keinen Gegensatz zwischen seinem Eigenwillen und dem Willen der Eltern empfindet. Es ist ganz Gehorsam, ganz Unterordnung oder, richtiger gesagt, ganz Anschmiegung und Hingebung. Darin liegt das Schöne und Rührende im Wesen des Kindes, daß es in diesem Abhängigkeitsverhältnis sich so vollkommen glücklich, so völlig frei fühlt. Es fällt ihm nicht ein, an der Berechtigung der Eltern zu jedem Gebot oder Verbot zu zweifeln; es hat wohl schon frühe seine Wünsche und sucht ihre Gewährung zu erlangen, aber es ordnet sich dabei doch wieder ganz und gar dem elterlichen Willen unter; es appelliert nicht an die Gerechtigkeit, sondern an die Gütigkeit der Eltern, es empfängt, auch was sie ihm zu leisten verpflichtet sind, als Wohlthat, als freie Spende der Liebe, selbst das Stück Brot, das ihm ihre Hand reicht, ist ihm ein Geschenk, ein Zeichen ihrer Güte, es ist der Standpunkt des vollsten, unbedingtesten Vertrauens, der rückhaltslosesten Hingebung, den es einnimmt. Und darauf beruht die tiefe sittliche Wirkung, welche die Kinder auf uns, die Erwachsenen, ausüben. Wir haben dieses Vertrauen zu anderen, wenn auch nicht ganz, so doch zum großen Teile eingebüßt, wir haben es überall im Leben mit einem entgegenstrebenden, feindlichen Willen zu thun, wir können selbst das Beste, was wir wollen, nicht ohne Kampf ausführen, und wenn wir da nun das Verlangen haben, einzukehren in einer besseren Welt, wenn wir die ursprüngliche Harmonie des menschlichen Willens uns zur Anschauung bringen wollen, dann fassen wir das Geistesleben unserer Kinder ins Auge, aus dem uns das Bild des Menschen, wie er sein soll, das Bild des idealen Menschen, tröstend und versöhnend entgegentritt.

Freilich, schon auf dieser Altersstufe beginnt die Auflösung jenes schönen harmonischen Verhältnisses, mit dem Wachstum des ganzen Menschen wächst auch der Wille, und dieses Wachstum des Willens kann sich nicht anders vollziehen als dadurch, daß der eigene Wille sich vom fremden abzuscheiden anfängt, daß er sich im Gegensatze gegen den fremden Willen fühlt und die Unterordnung unter diesen als einen Zwang empfindet: der seither unbewußte Wille wird nun zum bewußten. Jetzt kommt die Zeit, wo das Erziehungswerk schwieriger und mühevoller wird, wo die Eltern, nicht ohne schmerzliches Befremden, auch von gutgearteten Kindern ein Widerstreben erfahren, an das sie nicht gewöhnt sind, wo sie sich genötigt sehen, dem trotzigen Eigenwillen des Kindes mit Nachdruck entgegen zu treten und ihre Autorität durch Strenge zu wahren. Es ist dies eine gefährliche, eine kritische Zeit. Alle Übergänge im menschlichen Leben sind schwer, es kostet Mühe, sich vom Alten, Gewohnten loszumachen und sich in das ungewohnte Neue zu finden. Hier, bei der Erziehung, handelt es sich darum, den neuen Standpunkt einzunehmen, ohne doch den sittlichen Kern des alten einzubüßen, jenes schöne Verhältnis des Vertrauens festzuhalten, auch nachdem die Entzweiung der Willen eingetreten ist. Das ist der Zeitpunkt, wo nicht selten ein unheilbarer Schaden entsteht, wo die Liebe der Eltern zu den Kindern, wie umgekehrt die Liebe der Kinder zu den Eltern, einen argen Stoß erleiden kann.

Aber glücklicherweise bietet sich jetzt auch von selbst ein Ausweg, eine Hilfe in der Not, die man mit beiden Händen ergreift; diese Nothelferin ist die Schule, eine ganz vortreffliche Einrichtung, so recht dazu gemacht, den pädagogischen Verlegenheiten der Eltern ein Ende zu machen, ihnen die Sorge um die weitere Erziehung der Kinder wenigstens zu einem großen Teil abzunehmen, die seitherige freie Zeit derselben mit nützlichen Unterhaltungen auszufüllen und durch

die Auferlegung einer strengen äußeren Ordnung ihren Eigenwillen zu brechen und sie auch für die häusliche Zucht wieder gefügiger zu machen. Wenn die Schule eine Anlage zur Eitelkeit hätte, so könnte sie sich in der That etwas darauf einbilden, daß man mit solcher Sehnsucht des Augenblicks harrt, wo sie ihre Thore öffnet, um die neuen Ankömmlinge in ihre Räume aufzunehmen. Allein die Schule faßt ihre Aufgabe viel zu ernst, um sich solchen Regungen hinzugeben. Sie sieht nicht mit dem Gefühl befriedigter Eitelkeit, sondern eher mit einem gewissen Bangen der Ankunft ihrer neuen Pfleglinge entgegen; denn sie weiß ja, daß sie die Hinterlassenschaft fremder erzieherischer Thätigkeit anzutreten und nicht nur angeborene und bereits ziemlich weit entwickelte, sondern auch zugebrachte und anerzogene Fehler zu bekämpfen haben wird. Das betrifft nun das sittliche Gebiet, und die Thatsache wird wohl von niemand in Abrede gestellt werden. Aber auch nach der Seite der Intelligenz, der geistigen Entwicklung kann schon viel versäumt, viel geschadet worden sein. Ich erlaube mir eine Stelle aus dem großen Werk des berühmten Lehrers der Beredsamkeit im ersten Jahrhundert der römischen Kaiserzeit, aus der Institutio oratoria des Quintilian, anzuführen. Sie steht gleich am Anfang.

„Bei der Geburt eines Sohnes," sagt er, „sollte der Vater vor allem die beste Hoffnung von demselben hegen; so wird er von Anbeginn an sorgfältiger sein. Denn ungerecht ist die Klage, daß sehr wenigen Menschen die Kraft verliehen sei, dasjenige, was man sie lehrt, aufzufassen, und daß die meisten Mühe und Zeit durch die Trägheit ihres Geistes verloren gehen lassen. Im Gegenteil, die Mehrzahl findet man gewandt im Denken und aufgelegt zum Lernen. Ist dies doch den meisten Menschen von der Natur verliehen; und gleichwie die Vögel zum Fliegen, die Pferde zum Laufen, die Tiere des Waldes zur Wildheit ge-

boren werden, so ist uns eigen die Regsamkeit des Geistes und seine schöpferische Kraft, weshalb man auch glaubt, die Seele sei himmlischen Ursprungs. Stumpfsinnige und Ungelehrige werden der natürlichen Anlage des Menschen gemäß nicht mehr geboren als abnorme und mißgestaltete Körper, und deren Anzahl ist sehr gering. Zum Beweise diene, daß die Knaben so vielfache Hoffnungen erregen, und wenn nun diese in späteren Jahren verschwinden, so ist klar, daß nicht die Naturanlage, sondern die Bemühung gefehlt hat." Daraus folgert er nun, daß die intellektuelle wie die moralische Bildung schon mit dem zartesten Alter beginnen müsse. Schon bei den Wärterinnen hat man darauf zu sehen, daß sie richtig sprechen, und wenn es möglich wäre, möchte man wünschen, daß sie die Eigenschaft der Weisheit besäßen. Und das Gleiche gilt von den Dienern, unter denen die Kinder aufwachsen, von den Pädagogen, deren Obhut sie anvertraut sind, und am allermeisten natürlich von den Eltern selbst, denen eben möglichst hohe Bildung zu wünschen ist. Ganz unrichtig ist es, zu glauben, daß die Kinder unter sieben Jahren noch nicht unterrichtet werden dürften, nein, es giebt gar kein Lebensalter, wo nicht eine gewisse Bildung stattfinden könnte, und wäre es auch nur die, daß die Kinder gleich von Anfang an richtig sprechen gelehrt werden. Behalten wir ja doch nach den Gesetzen der Natur das am besten, was wir in noch unentwickeltem Zustande in uns aufgenommen haben. Und warum sollte eine gewisse wissenschaftliche Bildung nicht in das Alter gehören, in welches bereits die sittliche gehört? Man muß nur diese Bildung in der rechten Art betreiben, sie muß dem Kinde mehr spielend beigebracht werden. — Nun, was Quintilian hier empfiehlt, das wird ja wohl unter den Gebildeten überall im Hause geübt. Ob es aber immer in der rechten Weise und im vollen Umfang geübt wird, ob man die hohe Wichtigkeit der vorbereitenden Stufe

für die folgende immer gehörig ins Auge faßt, ob man z. B. daran denkt, daß unsere Schüler so sprechen werden, wie sie von ihren frühesten Jahren an gewöhnt sind, das ist die Frage. In jedem Fall aber ist soviel gewiß, daß der Unterricht schon vor dem Unterricht d. h. dem Schulunterricht seinen Anfang nimmt, und daß das, was der Schule vorausgeht, für diese ebenso hemmend als fördernd sein kann.

Mit dem Eintritt in die Schule tritt also unsere Jugend in einen Stand höherer Freiheit ein. Das unmittelbare, gemütliche Verhältnis zwischen dem eigenen und dem höheren Willen hat ein Ende, dieser tritt ihr jetzt als kategorischer Imperativ in Form einer vorgeschriebenen Berufsthätigkeit entgegen; es sind die gleichen sittlichen Mächte, welche den Menschen auch später, während seines ganzen Lebens begleiten, und zu welchen sein Wille nun Stellung zu nehmen hat. Täglich, ja stündlich hat der Schüler mit diesen Mächten zu verkehren, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, er weiß genau, was ihm zu thun obliegt, er hat das klare Bewußtsein, daß er es thun soll, sowie, daß er es thun oder nicht thun kann, er begreift auch, daß es eine vollkommene und eine unvollkommene, eine mit Freudigkeit geleistete und eine erzwungene, widerwillige Pflichterfüllung giebt, und begreift, daß die erstere die rechte und die letztere die schlechte Pflichterfüllung ist. Bei der ersteren fühlt er sich frei trotz aller Gebundenheit, bei der letzteren fühlt er sich gebunden trotz aller scheinbaren Freiheit. Mit freiem Willen das zu thun, was ihm das Gesetz gebietet, das ist der Standpunkt, den er zu gewinnen suchen muß. Und glücklicherweise fällt es der Jugend, wenn sie auch in manchem einzelnen Fall sich gegen das Gesetz auflehnt und sich seinem Zwang zu entziehen sucht, doch im ganzen nicht so schwer, sich seinen Anforderungen zu fügen. Das Natürliche und Vernünftige, das Heilsame und Notwendige dieser

äußeren Ordnung leuchtet ihr vollkommen ein, und es sind immer nur wenige, deren Gefühl so roh, deren Denken so unentwickelt ist, daß sie in derselben eben nichts als einen unerträglichen Zwang sehen. In der Regel sind es solche Schüler, welche einen keineswegs angeborenen, sondern durch eine verkehrte oder vernachlässigte Erziehung hervorgerufenen Geist des Widerspruchs und der Unbotmäßigkeit in die Schule mitbringen. Die Schule ist auch in der That nichts weniger als eine Zwangsanstalt, ihre Erziehung ist vielmehr eine Erziehung zur Freiheit. Und dazu wirkt sie eben durch ihre ganze Organisation, durch ihre vernünftige, planmäßige, auf den Zweck abzielende Einrichtung. In der häuslichen Erziehung herrscht vielfach Stimmung und Laune, herrscht die ganze Zufälligkeit augenblicklicher Erregung, in der Schule herrscht das Gesetz, herrscht jene besonnene Ruhe, wie sie in allen äußeren Formen der Sittlichkeit ausgeprägt ist. Auch die jugendlichen Gemüter empfinden es als etwas Wohlthuendes, daß sie hier unter einem Rechte, und zwar alle unter dem gleichen Rechte stehen, daß jedem sein Recht wird und werden muß, und deshalb fühlen sie sich in ihrer Eigenschaft als Schüler, als Angehörige der Schule, sie möchten nicht mehr zurückkehren in den früheren Stand kindlicher Freiheit, sie ziehen die Freiheit vor, die ihnen die Schule bietet, die Freiheit unter dem Gesetz. Es ist von Anfang nur ein dunkles Gefühl, das sie hiebei leitet, aber die Schule hat die Aufgabe, dieses dunkle Gefühl zum klaren Bewußtsein zu erheben. Und sie thut das, indem sie den Menschen zu der Erkenntnis hinleitet, daß nicht derjenige frei ist, welcher kein Gesetz, keinen höheren Willen über sich kennt, sondern derjenige, welcher mit Bewußtsein sich als vernünftiges Wesen dem von der Vernunft geschaffenen und die Vernunft in sich darstellenden Gesetze unterordnet. Dahin, zu dieser Erkenntnis muß unsere Erziehung in der Schule die Jugend zu bringen suchen, es kommt das nicht so schnell,

es braucht einen Zeitraum vieler Jahre, bis dieses Ziel erreicht ist, ja mancher unserer Schüler dringt gar nicht völlig bis zu dieser höchsten Stufe der sittlichen Entwicklung vor, und man wird sich bei solchen mit einem mehr äußerlich legalen Verhalten begnügen müssen.

Allein wie es sonst im Leben des Menschen nicht an Reizmitteln fehlt, welche ihm das sittlich Gute leichter erreichbar machen, indem sie ihn von einem andern Gesichtspunkt aus für dasselbe einnehmen, so enthält auch die Schule ein Element, das ihrer sittlichen Aufgabe mächtig fördernd zur Seite tritt. Dieses Element ist das Wissen. Die Sittlichkeit in der Schule steht in unmittelbarer Verbindung mit der Erweiterung des Wissens. Der Mensch, zumal der werdende und wachsende Mensch, will lernen, will im Wissen nicht hinter anderen zurückbleiben, er will in allem heimisch werden, will der Welt und alles dessen, was in ihr ist, sich zuvor mit seinem Denken bemächtigen, ehe er daran geht, sie zum Gegenstande seines Wollens und Handelns zu machen. Nun, eben dieses von ihm erstrebte Wissen ist es ja, was ihm die Schule zum Gegenstande seiner Berufsthätigkeit macht. Sie nimmt ihm mit der einen Hand einen Teil seiner Freiheit, aber sie bietet ihm mit der andern als Ersatz dafür den ganzen Reichtum des Wissens. Die Zucht, die Ordnung, die ganze erzieherische Thätigkeit der Schule schließt sich auf das engste an den großen Zweck an, den sie verfolgt, den Geist des Menschen durch ein stufenweise immer reicher werdendes Wissen zu bilden. Auch dem jüngsten, auch dem gedankenlosesten Schüler leuchtet unter diesem Gesichtspunkt die Notwendigkeit ihrer Verordnungen ein. Die Schule verlangt rechtzeitiges Erscheinen der Schüler, damit kein Teil des Unterrichts ihnen verloren gehe, sie verlangt im Unterricht Ruhe und Stille, damit die Denkthätigkeit der Schüler nicht gestört werde, sie verlangt sorgfältige Vorbereitung und fleißige Ausarbeitung der Hausaufgaben, damit

dem vorwiegend rezeptiven Verhalten in der Schule auch ein mehr freies und selbständiges Arbeiten außer der Schule zur Seite trete, sie verlangt Respekt vor dem Lehrer als dem Vertreter der Wissenschaft, sie verlangt endlich Wohlanständigkeit und schöne Gesittung, weil die höhere Geistesbildung ganz notwendig auch in dem äußeren Anstand sich offenbaren muß. So schließt sie sich mit allen ihren sittlichen Forderungen auf ganz natürliche Weise an den wissenschaftlichen Beruf ihrer Schüler an, das Sittliche wird ihnen dadurch in seiner Zweckmäßigkeit, seiner vernünftigen Notwendigkeit verständlich, und während es für sie schwer wäre, es um seiner selbst willen zu thun, so begreifen sie leicht, daß es als Mittel zum Zweck geübt werden müsse.

Die Schule ist aber mit allem dem, was sie will und was sie wirkt, doch nichts für sich ohne das Haus. Es ist ja nicht so, daß der Schüler, den sie aufgenommen hat, nun ihr ganz allein angehört, er kommt ihr jeden Tag aufs neue vom Hause zu und kehrt von ihr wieder in das Haus zurück. So ist das Haus neben der Schule die zweite Macht, die auf ihn einwirkt, es teilt sich mit der Schule in das Werk seiner Bildung und Erziehung, und da kommt nun alles darauf an, daß diese beiden Mächte in gleichem Sinn und Geist ihre Wirksamkeit ausüben. Wie das geschehen könne, darüber wäre viel zu sagen, ich beschränke mich aber auf folgende Bemerkungen. Wie im Hause das Erziehungswerk ausgeübt wird, davon wissen wir Lehrer wenig oder nichts, wie es in der Schule vollzogen wird, das wissen die Eltern ganz gut. Denn die Schule erzieht nach feststehenden gesetzlichen Normen, an welche alle Lehrer gleicherweise gebunden sind, und welche ihrer erzieherischen Thätigkeit, so verschieden sie auch dem Charakter nach sein mögen, doch im wesentlichen das gleiche Gepräge aufdrückt. Und wie überall die Sittlichkeit des Menschen in erster Linie an seinen Beruf geknüpft ist und sich in der Sphäre dieses Berufs bewegt, so ist es auch

bei dem Schüler. Sein Beruf ist das Lernen, und das Sittliche besteht bei ihm darin, daß er mit Überwindung der dem Lernen entgegenstehenden Neigungen, auch hindernder äußerer Einwirkungen sich diesem seinem Berufe hingiebt und unermüdlich in demselben fortarbeitet. Die Schule thut dafür das Ihrige, sie läßt es an Ermunterungen, Warnungen, Strafen, wenn es nötig ist, nicht fehlen, sie sucht ihn durch den Reiz des Wissens für seinen Beruf zu gewinnen, aber wie viel bleibt bei allem dem noch dem Hause überlassen! Jene äußeren Einflüsse abzuwehren, welche vom Lernen und, was noch schlimmer ist, von dem Geschmack, von der Freude am Lernen die Jugend abziehen, die Zerstreuungen aller Art, die vorzeitigen Genüsse und Vergnügungen, das ist ja ganz und gar die Sache der häuslichen Erziehung. Der Jugend Achtung vor der Schule und ihren Einrichtungen beizubringen, das ist ebenfalls Sache des Hauses. Sie an Ordnung und Pünktlichkeit zu gewöhnen, es ihr zum Bewußtsein zu bringen, wie wichtig überall im Leben, in allem, was man thut und treibt, die Form, die richtige, korrekte, die schöne Form ist, darin bemüht sich die Schule vergeblich, wenn das Haus ihr seinen Beistand, seine Mitwirkung versagt. Dann aber, was die Hauptsache ist, das ganze Gebiet der Hausarbeiten, dieser so höchst wichtigen Arbeiten, welche das Lernen in der Schule vorbereiten und die Früchte desselben sichern und festhalten, dieser Arbeiten, welche vor allem auch darum so wichtig sind, weil der Schüler dabei aus dem vorwiegend rezeptiven Verhalten in der Schule heraustritt, weil er, aus der leitenden Hand seines Lehrers entlassen, frei auf sich selber steht und an dem Lernstoff seine eigenen Kräfte versucht, das ganze Gebiet dieser Arbeiten fällt unter die Sorge und Obhut des Hauses. Wohl giebt es Stimmen, welche gegen die Hausaufgaben eifern und sie auf das allergeringste Maß beschränkt wissen möchten, aber in der That, die so sprechen,

wissen nicht, was sie thun. Daß diese Aufgaben keine zu große Ausdehnung annehmen, daß sie nicht erdrückend werden sollen, das versteht sich von selbst, und kein Vorstand einer Schulanstalt wird sich der Pflicht entziehen, darüber zu wachen. Aber sie ganz beseitigen, hieße ein großes, wichtiges Element aus dem geistigen Leben unserer Jugend wegnehmen, ein Element, das für ihre ganze Entwicklung, namentlich für ihre spätere höhere Geistesthätigkeit, von größter Bedeutung ist, das Element des freien selbständigen Arbeitens, das Element der Produktion. Und diese Arbeit wird im Hause geübt und bedarf der Fürsorge, der Unterstützung des Hauses. Man hört wohl Eltern darüber klagen, daß sie nicht im stande seien, ihren Söhnen in diesem oder jenem Fache zu helfen, oder sie auch nur bei der Arbeit zu beaufsichtigen. Allein das erstere ist, außer bei ganz schwachen Schülern, gar nicht notwendig und, je nachdem es ausgeübt wird, sogar schädlich und zweckwidrig, das letztere aber kann von allen Eltern ohne Unterschied geübt werden. Denn es handelt sich ja doch nur darum, den Schüler bei der Arbeit festzuhalten, ihm die rechten Zeiten, den rechten Ort zur Arbeit anzuweisen und allem, was von innen und außen zerstreuend wirkt, den Zugang zu verwehren. Die Hauptsache aber ist, daß allem dem, was der Schüler als geistige Errungenschaft mit nach Hause bringt, von Seiten der Eltern ein lebendiges Interesse entgegengebracht wird, daß er mit seinem neuen, mühsam erworbenen Wissen nicht vereinsamt dasteht im Hause, daß er dasjenige, was sein Denken beschäftigt, was sein Herz bewegt, nicht nur mitteilen darf, sondern auch mitzuteilen ermuntert und angeregt wird. Was die Schule in die Geister der Schüler niederlegt, das sollen diese wieder am heiligen Herd des Hauses niederlegen. Dort wird so manches, was in der Schule nur kalt und äußerlich aufgenommen worden ist, durch die herzliche Teilnahme der Eltern erst seine erwärmende und befruchtende Wirkung ausüben.

Ich weiß, daß das, was wir im Interesse unserer Schüler wünschen müssen, dieses Zusammenwirken von Schule und Haus, hier wenigstens nach einer Richtung hin mehr als anderswo stattfindet, ich weiß, daß auch vielbeschäftigte Väter es sich nicht nehmen lassen, die häuslichen Arbeiten ihrer Söhne zu überwachen, und so darf ich die hier anwesenden Väter und Mütter als unsere Mitarbeiter an dem mühevollen, aber auch lohnenden Werk der Erziehung und Bildung unserer Jugend begrüßen. Wiederum geht ein Schuljahr zu Ende, eine Generation zieht nach langer, zehnjähriger Arbeitszeit aus unserer Anstalt fort, aber schon stehen andere bereit, an ihre Stelle einzurücken. Unsere guten Wünsche begleiten die Scheidenden. Mögen sie im akademischen Leben zeigen, daß sie zur wahren Freiheit erzogen sind, mögen sie im späteren Berufsleben zeigen, daß sie an unserer Hand aus ihren Klassikern gelernt haben, wie der Mensch in „des Lebens ernstem Führen“ sein soll, nämlich klar, überlegt, selbstbewußt, pflichttreu, stark im Geist und warm im Herzen, frei im Denken und frei im Reden, ein unbestechlicher Richter fremden und eigenen Thuns! Unsere guten Hoffnungen kommen den Nachrückenden entgegen. Mögen sie, die jetzt an unserer Anstalt in die erste Linie treten, sich dieser Stellung würdig zeigen und den Jüngeren das Beispiel guter Sitten und frischen, fröhlichen Arbeitens geben! Unser Schluß ist im Ganzen und Großen ein befriedigender, möge unser neuer Anfang nach den Ferien ein glückbringender sein, mögen Schule und Haus auch im kommenden Jahre an unserer Jugend einmütig und einträchtig ihre Pflicht thun!



III.

Über Bildung und Erziehung.

Wie wir vor kurzem als erste öffentliche Feier unserer Anstalt ein patriotisches Fest begangen haben, so feiert dieselbe heute zum erstenmale den Abschluß eines Schuljahrs. Es ist freilich kein Schuljahr, welches unser Gymnasium als solches hinter sich hat. Am 1. Juni dieses Jahrs als selbständige Anstalt ins Leben getreten, kann es seine Lebensdauer nur nach Monaten berechnen. Indes für die Schüler, für die Lehrer dieser Anstalt gilt diese zeitliche Beschränkung nicht. Sie haben ein volles Jahr des Schaffens und Arbeitens zurückgelegt, sie haben den regelmäßigen Lauf zu dem für jede Altersklasse gesteckten Ziele vollendet, und jene Schüler, welche wir heute mit dem Zeugnis der wissenschaftlichen und sittlichen Reife aus unserer Anstalt entlassen, nehmen ihren vollen und unverkürzten Anteil an klassischer und humaner Bildung mit hinüber in das akademische Leben, in das sie einzutreten im Begriff sind. Für die übrigen Schüler aber, die in der Anstalt zurückbleiben, ersteht jetzt, wo dieselbe vollständig organisiert und mit ständigen Lehrern versehen in das neue Schuljahr übertritt, die große und heilige Pflicht, ihren Anfang so zu gestalten, daß derselbe eine schöne, rühmliche Zukunft verbürgt.

Zwar ist noch nicht alles fertig an der neuen Schöpfung. Der Neubau, der unsere Behausung werden soll, muß erst hergestellt werden, wir müssen unseren Unterricht noch in zwei getrennten Lokalen, unsere Versammlungen an verschie-

denen Orten, wie heute hier in der Turnhalle, abhalten. Aber was thut das? Diese hohe, geräumige Halle, die allen Schülern unserer Anstalt die Teilnahme an der Feier gestattet, die uns nicht nötigt, einen Teil von derselben auszuschließen, die auch den Eltern der Schüler, den Freunden und Gönnern der Anstalt einen ungehinderten Zutritt gewährt, diese Halle, in welcher unsere Jugend das Jahr hindurch ihre Körper zu üben pflegt, sie wird wohl auch ein würdiger Versammlungsort für unsere heutige Festfeier sein. Ja gerade sie soll uns die Richtung für unsere heutige Betrachtung anweisen, sie soll den Beweis liefern, wie sehr wir uns bemühen, jede Einseitigkeit von der Bildung unserer Jugend fern zu halten, an sie anknüpfend wollen wir zeigen, von welchen Grundsätzen, welchen Gesichtspunkten wir ausgehen, damit wir allen wichtigen Bildungselementen ihr Recht widerfahren lassen und die Welt, in der wir uns bewegen, nach den in ihr selbst liegenden natürlichen Gesetzen ordnen und gestalten.

Wir haben in diesem Jahre eine großartige Schaustellung in unserer Stadt, eine Schaustellung, die zu betrachten man nicht müde wird, in die man jeden Tag mit neuer Lust sich versenkt, die man immer vollständiger in sich aufnehmen möchte, und von der man einen reichen Schatz für das Leben mitfortzunehmen gewiß ist. Ich gestehe es offen: mit einer Art von Andacht betrete ich jedesmal jene Räume, wo die Gebilde von Menschenhand, die Erzeugnisse jahrelanger Übung und rastloser Arbeit sich in so reicher Fülle, in so vollkommener Gestalt vor uns ausbreiten. Und was ist es, das diese Stimmung in uns hervorruft? Es ist die Kunst, die künstlerische Gestaltung, die in allen diesen Dingen uns entgegentritt, die Kunst, das will sagen, die Beherrschung des Stoffs, der Materie durch den menschlichen Geist. Was ist da nicht alles aus den rohen Stoffen gemacht worden! Wie sind sie von der Hand kunstreicher Meister zube-

reitet, in mannigfaltige und harmonische Formen gebracht worden! Und wie fügsam und bildsam haben sie sich erwiesen, alles, was der menschliche Geist ersinnen kann, in sich aufzunehmen und darzustellen! Das rohe Element so ganz im Dienste des Geistes, ein Ausdruck des Geistes, ein Werkzeug des Geistes, das ist es, was uns zur Bewunderung, zur Andacht hinreißt.

Auch die Erziehung ist eine Kunst, eine künstlerische Gestaltung, ein Bilden und Formen nach bestimmten Regeln und Gesetzen. Aber der Gegenstand der Erziehung ist der Mensch selbst, der werdende und wachsende, der nach Bildung verlangende und der Bildung bedürftige Mensch. Und die Gesetze, nach denen er gebildet wird, sind ihm nicht fremd, sie treten nicht von außen an ihn heran, durch das Bildungswerk wird nichts Neues, nichts anderes aus ihm gemacht, sondern es wird nur das, was schon in ihm selber liegt, es werden nur die in ihm schlummernden geistigen Kräfte geweckt und belebt und zur schönen, normalen Entwicklung gebracht. Und diese Kräfte haben selbst den Drang, zu werden, zu wachsen, sich auszubreiten und in Wirksamkeit zu treten, sie kommen bei jedem richtig organisierten Menschen dem Geist, der sie bilden, der Hand, die sie auf die rechten Bahnen lenken will, entgegen. Wir haben es ja mit keinem toten Stoff, keiner unfreien, willenlosen Materie zu thun, sondern mit geistigen Wesen, in denen, selbst wenn sie noch in den Kinderjahren stehen, ein eigenartiges, ihre freie Individualität anzeigendes Leben pulsiert, die ihr eigenes Denken, ihre eigene Gefühlswelt, ihre eigenen Willensregungen haben, es ist ein lebendiger, beseelter Stoff, den wir bearbeiten, ein Stoff, in dem unter unserer Hand ein immer reicheres Leben sich entwickelt, immer stärker die eigene Thätigkeit sich offenbart, immer klarer und mächtiger die Individualität sich gestaltet und an den Tag tritt.

Es kann somit nicht unsere Aufgabe sein, diese er-

wachenden Geister in Bande zu schlagen, sie durch äußere Gesetze und Ordnungen niederzuhalten und nach der Schablone in gewisse gleichartige Formen zu pressen. Wir haben es mit Geistern zu thun, und das Wesen des Geistes ist Freiheit. Unsere Erziehung muß also eine freie sein, d. h. sie muß sich enge an die natürliche Anlage, die natürliche Entwicklung des Menschen anschließen, muß diese fördern und leiten und nur die Auswüchse abschneiden und der Abirrung auf falsche Wege vorbeugen. Nicht daß aus dem Menschen dieses oder jenes gewaltsam gemacht werde, ist ihre Aufgabe, sondern daß der ganze Mensch das werde, was er nach seiner allgemein menschlichen und nach seiner besonderen Naturanlage werden soll. Ich habe vorhin von der Mannigfaltigkeit schöner Formen gesprochen, welche der schöpferische Geist des Menschen hervorbringt, aber wie viel mannigfaltiger sind nicht die Menschen selbst in der Art, wie sie sich entwickeln, wie sie denken und empfinden, wie sie die Welt auffassen und nach ihren Gedanken einzurichten suchen! Mit dieser Bestimmung ist der Mensch geschaffen, und das Werk der Erziehung kann eben nur das sein, diese seine natürliche Anlage zu einer normalen Entwicklung zu bringen. Da müssen wir nun in erster Linie wünschen, daß diese normale Entwicklung sich auch in dem Äußeren unserer Jugend darstelle. Und das eben bedeutet diese weite Halle, in der wir uns heute versammelt haben. Sie ist dazu erbaut, damit unsere Jugend in ihr gelehrt werde, das Haupt zu erheben, den Leib aufzurichten, ihre Glieder zu üben, zu stärken und jeder Willensregung dienstbar zu machen. Sie muß das gelehrt werden; denn so ist es einmal in der Welt: was bei solchen Menschen, die dem ursprünglichen Naturzustande noch näher stehen, sich von selbst ergiebt, wozu ein unmittelbarer Instinkt sie anleitet, das muß bei denjenigen, welche durch eine weit vorgeschrittene Kultur der Natur entfremdet sind, erst mühsam wieder errungen werden. Und

wenn auch die mannigfachen Unformen, in die eine auf Abwege geratene Kultur sich verirrt, den Anschein hervorbringen, als ob der Mensch mit steigender Kultur sich immer weiter von der Natur entfernen müßte, so steht doch diesem falschen Schein die ewige Wahrheit entgegen, daß der höchste Zweck, das alleinige Endziel aller wahren Kultur ist, daß der Mensch zu der reinen, schönen Natur zurückgeführt werde. So ist denn auch, was hier gelehrt wird, keine der natürlichen Regsamkeit des Körpers entgegengesetzte Kunstübung, keine die freie Bewegung der Glieder in Bande schlagende Disziplin, sondern es ist eine Kunst, welche den einzigen Zweck hat, der durch die Formen unseres modernen Lebens zurückgedrängten und verkümmerten Natur wieder zu ihrem Recht zu verhelfen. Es ist gerade der freie Gebrauch der Glieder, die Schulung und Zubereitung derselben für die ungehinderte Ausübung aller ihnen zukommenden Funktionen, was hier erstrebt wird. Wir kennen die alten Griechen als das freieste und freiheitsliebendste aller Völker: nun, was haben sie nicht alles ertragen und bestanden, um alle körperlichen Kräfte zur höchsten Vollkommenheit auszubilden, wie haben sie die Schulung des Körpers der Schulung des Geistes so ganz ebenbürtig zur Seite gestellt! Und es hat sich nicht gezeigt, daß sie damit nach der Seite des Körpers des Guten zu viel gethan, daß die Geister darunter Not gelitten hätten. Nein, von ihren Übungsplätzen, vom Gymnasium und der Palästra weg, wo die Körper doch noch ganz anders angestrengt wurden, als das in unseren Turnhallen geschieht, eilten die griechischen Jünglinge und Männer nach jenen offenen Hallen und Schattengängen hin, um sich dort von ihren großen Denkern über die höchsten und schwierigsten Probleme belehren zu lassen. Und was brachten sie dorthin mit? Nicht bloß einen mächtigen, unwiderstehlichen Drang nach Wissen, sondern auch einen scharfen Verstand, eine rasche Auffassung, einen schlag=

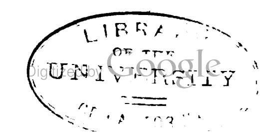
fertigen Witz, eine bewundernswerte Fähigkeit zu Rede und Gegenrede. Das alles war nun wohl schon in ihrer natürlichen Begabung gelegen, aber sollte die Palästra nicht auch das Ihrige dazu beigetragen haben, diese natürliche Anlage rascher und vollkommener zu entwickeln? Giebt es denn eine Übung des Körpers, bei welcher der Geist nicht auch eine Schule durchmacht? Gilt es nicht bei diesen Leibesübungen, scharf zu hören und scharf zu sehen, gilt es nicht, den Raum abzuwägen und die Entfernungen zu messen, gilt es nicht, sich selbst immer ganz in der Gewalt zu haben, auf jedes Kommandowort zu achten und das Befohlene augenblicklich auszuführen? Das sind lauter geistige Operationen, die im Leben, im Unterricht immer wiederkehren. Was wünschen wir denn mehr für die Schule, als solche Schüler zu haben, die zu hören, die aufzumerken wissen, die rasch im Gehorchen, rasch im Entschließen sind, bei denen kein Zögern und Zagen, kein bequemes Sichgehenlassen, keine Zerstreutheit und Zerfahrenheit herrscht? Und solche Schüler herzustellen, dazu wirkt die Turnschule in ihrem Teile wesentlich mit.

Aber auch noch zu etwas anderem. Die geistige Arbeit will einen gesunden Körper haben, ebensogut und noch mehr als die körperliche. Auch nach dieser Richtung aber bleibt in unseren Tagen gar viel zu wünschen übrig. Die Jugend krankt und kränkelt vielfach wie die Erwachsenen, man möchte sagen, wie unsere ganze Zeit. Das ist einerseits natürlich. Denn der Geist der Zeit, die großen, allgemeinen Schäden der Zeit lassen auch die Jugend nicht unberührt, sie vererben sich auf sie, sie gehen von den Erwachsenen auf die Jungen und Jüngsten über, die wirklichen, die eingebildeten Leiden schleichen sich unvermerkt auch bei ihnen ein, sie wachsen mit ihrem Wachstum und lassen diejenigen, welche sie einmal ergriffen haben, oft ihr ganzes Leben hindurch nicht mehr frei. Aber auf der anderen Seite ist diese

Erscheinung auch wieder höchst unnatürlich. Denn sie widerspricht ganz und gar dem Begriff, dem Wesen der Jugend. Mögen immerhin die Erwachsenen der Ungunst der äußeren Verhältnisse unterliegen, mögen sie unter den Aufregungen des modernen Lebens, das den Menschen so vielseitig und oft im Übermaß in Anspruch nimmt, zu leiden haben, bei der Jugend sollte das nicht ebenso sein, sie sollte vor diesen schädlichen Einflüssen bewahrt werden, sollte ihre natürlichen und einfachen Ziele ruhig verfolgen, sollte die Arbeit jederzeit durch körperliche Bewegung unterbrechen und gerade durch die gesunden, naturgemäßen Zustände, in denen sie lebt, ein Gegengewicht bilden gegen die Unnatur der übrigen Verhältnisse. Sowie der Mensch überhaupt widrige Schicksale, traurige Erlebnisse, wie sie das menschliche Leben in seinem Verlauf für jeden mit sich bringt, leichter erträgt, wenn er auf eine Periode reinen Glücks zurücksehen kann, so sollte auch die heilige Jugendzeit jedem als ein Zustand schönen, naturgemäßen Lebens, als eine Zeit gesunder Entwicklung, unverkümmerter Körper- und Geisteskraft vor Augen stehen, es sollte jeder das Gefühl haben, wenigstens in dieser einen Periode seines Lebens von den Schäden der Zeit frei gewesen zu sein.

Dies wird aber dann der Fall sein, wenn die Jugend in allem, was sie wünscht und begehrt, in ihren Ansprüchen an Leben und Lebensgenuß in ihren natürlichen Schranken bleibt, wenn sie ihrem Alter nicht vorgreift, sondern nur bemüht ist, dasjenige sich vollkommen zu eigen zu machen, was ihr naturgemäß zugehört. Oder ist etwa das zu wenig, ist es so ungenügend, daß sie nach Weiterem, nach Verbotenem und Schädlichem sich umsehen muß? Ist es nicht vielmehr unendlich viel, so viel, daß man die Jugend ermahnen muß, auch in dem Erlaubten Maß zu halten? Da ist der Genuß der Natur, der in unserer Stadt in so reicher Fülle wie an wenigen anderen Orten dargeboten wird, da

ist die Pflege der Musik, zu welcher hier wiederum die beste Gelegenheit gegeben ist, da ist die Erlernung und Ausübung der zeichnenden Künste und in Verbindung damit das richtige Erfassen der Kunstformen, wie und wo sie dem Auge entgegentreten. Ich brauche wohl kaum daran zu erinnern, was für wichtige Bildungselemente und zugleich welche Quellen des reinsten Genusses für jedes empfängliche Gemüt, jeden offenen Sinn in dem liegen, was hier Tag für Tag Schönes zu sehen ist, während zugleich durch eine Menge vorzüglicher, populär geschriebener Werke kunstgeschichtlichen Inhalts dafür gesorgt ist, daß jeder Gebildete, somit auch jeder erwachsene Schüler, sich Belehrung holen kann. Ich brauche auch nicht daran zu erinnern, welche Schätze eben in unserer Landesgewerbeausstellung enthalten sind, welche Fülle von Anschauungen hier geboten ist. Aber ich möchte fragen: haben unsere Schüler auch schon bedacht, welch ein Reichtum von Bildungsmitteln ihnen hier täglich zu Gebote steht, bedacht, wie viel die Schüler anderer Anstalten in den kleineren Städten unseres Landes, in den Seminarien darum geben würden, wenn sie nur einen kleinen Teil davon genießen dürften? Welch mächtige Antriebe müssen nicht für jeden strebsamen jungen Mann darin liegen, auch dieser Seite unseres geistigen Lebens, worin gerade die Gegenwart so Außerordentliches leistet, seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, sie verstehen, sie genießen zu lernen, und nicht bloß das, sondern auch selbstthätig in sie einzutreten und sich eine Kunst anzueignen, die für sein ganzes Leben fruchtbar werden muß! Unsere Schüler brauchen nur hinzugehen in die vor kurzem eröffnete Ausstellung von Zeichnungen der gewerblichen Fortbildungsschulen und anderer Bildungsanstalten unseres Landes, sie brauchen nur hinzugehen und zu sehen, was da geleistet worden ist, was von jungen, freudigen Kräften geleistet worden ist, und zwar nicht bloß von solchen, die für ihren zukünftigen Beruf gearbeitet haben,



sondern auch von anderen, die eben nur es nicht versäumen wollten, auch dieses Bildungsmittel sich anzueignen. Und welch ein wichtiges Bildungsmittel ist es nicht! Das künstlerisch gebildete Auge sieht ja die Welt ganz anders an als das ungeübte, ungebildete. Überall treten ihm die natürlichen Schönheitsformen in ihrer einfachen Größe wie in ihrer Entfaltung zur prachtvollen Blüte entgegen und weisen den Geschmack auf die eine, wahre Schönheit hin. Unbeirrt von dem glänzenden Schein, mit dem eine auf Abwege geratene Kunst uns zu täuschen sucht, geht es dieser wahren Schönheit nach und weiß sie auch im bescheidensten Gewande zu entdecken.

Und neben die bildende Kunst, deren Studium und eigene Ausübung gleich genußreich sind, stellt sich als weiteres Bildungsmittel jene Kunst, die ganz besonders den Charakter ewiger Jugend an sich trägt, die Poesie. Überall, wo im grauesten Altertum, in den ersten Anfängen des Völkerlebens die Geister sich regen und über die gewöhnlichen Bedürfnisse des Lebens hinweg einen höheren Schwung zu nehmen anfangen, da sehen wir die Dichtkunst ihre Schwingen entfalten und von den ersten schüchternen Versuchen an zu immer mächtigeren Flügen sich erheben, bis sie, erstarkt und groß geworden, als erheiternder, beglückender Genius über dem Völkerleben schwebt und alle menschlichen Begegnisse, die erfreulichen wie die traurigen, mit ihrem verklärenden Lichtschein übergießt. Und wie freundlich läßt sich auch die zur Sonnenhöhe emporgestiegene Dichtkunst nieder zu den jugendlichen Gemütern! Wie beglückt sie in den Kinderreimen das früheste Alter, wie bietet sie dann jeder Altersstufe, was ihr frommt, was sie anspricht und ihr Herz erfreut, bis zuletzt noch innerhalb der Schule unseren ältesten Schülern die größten Erzeugnisse fremder und vaterländischer Dichtkunst dargereicht werden. Das ist auch ein Fortschreiten, ein stetiges, unaufhaltsames, ein so

ganz naturgemäßes, sich von selbst ergebendes Fortschreiten. Mit gewaltigem, unwiderstehlichem Drange treibt es die Jugend von einer Stufe zur anderen, die höhere Kunstgattung, die feinere Form, der tiefere Inhalt locken sie mit mächtigem Zauber an, hier braucht es von seiten der Schule kein Mahnen und Spornen, sondern nur eine besonnene Wegweisung, eine feinfühlige Anleitung zum richtigen Verständnis, ein Hervorheben der großen, allgemeinen Gesichtspunkte, ohne welche die einzelnen Erscheinungen nicht vollkommen erfaßt und gewürdigt werden können.

Indes die Poesie darf nicht zum täglichen Brote werden, von dem der Mensch sich nährt, sie mag wohl Stunden erheitern, aber sie kann nicht den Tag ausfüllen; im Übermaß genossen, erzeugt sie ein Überwuchern der Phantasie, das der Entwicklung der Denkkraft hemmend entgegentritt und den Menschen, der den Beruf hat, sich der Wirklichkeit zu bemächtigen, in der realen Welt zu wirken und sich nützlich zu machen, von dieser Welt weg in höhere Sphären, in eine ideale Welt entführt, und ihm die Lust und die Fähigkeit raubt, in seinem eigentlichen Beruf thätig zu sein. Dieser eigentliche Beruf, diese reale Welt, in der unsere Jugend thätig sein soll, ist nun das Lernen. Das ist der ihr von der Natur zugewiesene Beruf, und wenn sie diesen Beruf nicht hätte, so hätte sie weder eine Befriedigung in der Gegenwart noch ein Anrecht auf die Zukunft. Wenn man von dem Beruf eines Menschen redet, so redet man von einer Sache, auf die er ein natürliches, ein in seinem Wesen begründetes Recht hat. So hat der Mensch, der mit Denkkraft ausgerüstete Mensch, ein Recht darauf, zum Denken, zum richtigen Denken angeleitet zu werden. Und nichts anderes will ja die Schule. Alles, was in ihr getrieben wird, soll nur dazu dienen, ihn diese für ihn unentbehrliche Übung durchmachen zu lassen, alle die verschiedenen Unterrichtsgegenstände: die Sprachen, die Mathematik, die

Geographie und die Geschichte, die philosophische Propädeutik, sind nur ebensoviele Mittel und Wege, um die verschiedenen Geistesthätigkeiten in Bewegung zu setzen und zu entwickeln. Und die Schule thut damit nichts anderes, als was überhaupt der Mensch dem Menschen leistet, was jede Erziehung, auch die häusliche, leisten will. Aber allerdings hat sie dabei auch ihr Besonderes, das sie zu dem macht, was sie ist, und das ihre Arbeit wesentlich, doch ohne dabei einen neuen, ihr eigenen Zweck zu setzen, von der der häuslichen Erziehung unterscheidet. Dieses Besondere ist: sie hat Methode, sie thut nichts ohne Methode, sie bildet und erzieht das Denken des Menschen auf methodische Weise. Und das ist es nun freilich, was bei manchen Anstoß erregt, was der Natur, dem Gesetz der freien Entwicklung des Menschen zu widersprechen scheint. Aber ist denn diese Methode etwas Zufälliges und Willkürliches, ist sie eine Erfindung pedantischer Schulmeister und Gelehrten? Wahrhaftig nicht. Die Methode, die wir befolgen, ist das Produkt einer unausgesetzten, im Interesse der Humanität, der wahren und vernünftigen Bildung der Menschen geübten Thätigkeit aller Völker und aller Zeiten. Nicht Jahrhunderte, nein, Jahrtausende haben daran gearbeitet, die edelsten Menschen, die größten Denker haben es als ihre Aufgabe betrachtet, die rechten Wege aufzufinden, auf denen der Mensch, der werdende und wachsende Mensch, am schnellsten und sichersten zur Entwicklung seiner geistigen Kräfte gebracht wird. Man ist allerdings zeitweise von der Natur, von den in ihr liegenden Gesetzen abgewichen, aber immer ist man wieder zu ihr zurückgekehrt, und immer erschien zuletzt diejenige Lehrkunst als die richtige, als die einzig wahre, die sich am engsten an die natürliche Entwicklung des Menschen anschloß. So ist nun durch eine lange, großartige Gedankenarbeit, durch die gewissenhafteste Verwertung aller gemachten Erfahrungen das Lehrsystem entstanden, das

heutzutage die Norm für unsere ganze Thätigkeit abgiebt. Ohne Zweifel ist auch dieses System noch immer im einzelnen der Verbesserung fähig und bedürftig, aber im Ganzen und Wesentlichen wird man nicht davon abweichen können, ohne daß man befürchten müßte, der großen Sache schweren Schaden zuzufügen. Was dieses System bezweckt, und was es auch, wie kein Einsichtsvoller bestreiten wird, erreicht, das ist ein sicheres, stufenmäßiges Fortschreiten vom Leichteren und Einfacheren zum Schwierigeren und Umfassenderen, ein Fortschreiten, das jedem Lebensalter eine ganz bestimmte, seiner Geisteskraft entsprechende Aufgabe zuweist, das in seinem stetigen, aber langsamen Gange allen, auch den schwächeren Schülern, das Mitkommen ermöglicht, das jede höhere Stufe auf die feststehenden Errungenschaften der früheren gründet und den Denkprozeß der Schüler ohne Hast und Übereilung zum Ziel führt.

Mit der Entwicklung des Denkens geht aber Hand in Hand die Erkenntnis der Welt. Alles Denken muß einen Inhalt haben, und diesen Inhalt bildet alles dasjenige, was überhaupt Gegenstand des Denkens sein kann: die Natur, der Mensch, die ganze sinnliche und übersinnliche Welt, soweit diese von dem menschlichen Denken erfaßt werden kann. Man ist gewohnt, den grammatischen Unterricht, wie er, übrigens keineswegs ausschließlich, den Lernstoff unserer jüngeren Schüler bildet, als etwas Trockenes, etwas Inhaltsloses zu betrachten, das man eben nur hinnehmen könne, weil die Köpfe dadurch gereinigt werden, das will doch wohl sagen, weil die Denkkraft daran ausgebildet werde. Aber ist denn das wirklich so? Man gebe sich nur einmal die Mühe, die grammatischen Übungsbeispiele auf ihren Inhalt anzuseheu, und man wird finden, daß durch sie eine ganze Menge von Naturanschauungen, von Lebensbildern, von Sittensprüchen, kurz eine Fülle von Gedanken unseren Schülern zugeführt wird. Es ist kein

toter, sondern ein beseelter Stoff, an dem sie die fremde Sprache erlernen. Und wie bald, schon im ersten Lehrjahre, gehen sie zum Lesen zusammenhängender Abschnitte über, die ihren Geist in höherem Maß zu befruchten geeignet sind! Auch daß diese Sätze zum Zweck des Lernens verwendet werden, macht das nicht anders. Im Gegenteil, je genauer sie grammatisch analysiert werden, desto mehr dringen die Schüler nicht bloß in die Form, sondern auch in den Inhalt ein, und unvermerkt bereichert sich ihr Geist mit einer Menge wissenswerter Dinge, mit einer Mannigfaltigkeit von Begriffen und Vorstellungen. Und mit jeder höheren Klasse wird dieser Inhalt reicher, wird dem Bedürfnis des Wissens in ausgiebigerem Maße genügt, von Stufe zu Stufe erweitert sich der Gesichtskreis, vertieft sich das Erkennen, bis zuletzt der Abschluß erfolgt und das Ziel erreicht ist, welches von der Schule nicht überschritten werden darf, aber auch nicht überschritten zu werden braucht, weil mit ihm schon ein Volles und Ganzes gegeben ist. Ich will nur auf eines hinweisen. Wenn man im späteren Leben Muße findet, die Lektüre wieder vorzunehmen, mit welcher man sich einst in der Jugend beschäftigt hat, wenn man den gereiften Verstand, die gewonnene Lebenserfahrung und Menschenkenntnis zu derselben mitbringt, was geschieht dann? Ist die Folge davon etwa die, daß man auf die Gedankenarbeit der Alten als etwas Überwundenes mit Geringschätzung herabsieht, daß man sie als etwas nicht mehr Ebenbürtiges von sich fortweist? Nein, gewiß nicht. Vielmehr wird man jetzt erst inne, wie reich die Schätze sind, die dort verborgen liegen, wie viel anderes noch dort zu holen ist, als was man einst geholt hat; man findet nun in so vielem, über das man damals leicht weggegangen ist, einen tiefen Sinn, findet einen ausgiebigen Stoff für das Nachdenken, wo man sich früher kaum die Mühe zu flüchtiger Betrachtung nahm. Da rechtfertigt sich denn das Verfahren,

das wir in der Schule beobachten, rechtfertigt sich die Methode unseres Unterrichts. Wenn wir bei der Behandlung unserer Klassiker darauf dringen, daß jedes Wort scharf ins Auge gefaßt, jede Periode zergliedert, daß der Sinn alles einzelnen, der Zusammenhang des Ganzen klar und vollständig erkannt werde, was wollen wir damit anderes, als daß der Gedankeninhalt vollkommen begriffen und erschöpft werde? Es ist allerdings nichts Leichtes, nachzudenken, was große Geister, originelle Denker vorgedacht haben, es ist nichts Leichtes, die Gedanken, für die sie in ihrer eigenen Sprache den ganz adäquaten Ausdruck gesucht und gefunden haben, in unsere moderne Sprache umzusetzen, und nur da, wo ein Gedanke vollständig begriffen worden ist, kann es gelingen, ihn in der fremden Sprache in gleich vollkommener Weise zum Ausdruck zu bringen. Aber lohnt sich denn die Mühe, die dafür aufgewendet wird, nicht reichlich? Das ist ja die Hauptsache bei allem Denken, daß nirgends eine Lücke, nirgends eine Unklarheit zurückbleibt, das die Hauptsache bei allem Reden, daß das Wort den Gedanken in scharfer und voller Ausprägung hinstellt, und wenn unser Unterricht die Schüler dazu anleitet und tüchtig macht, dann hat er seinen Zweck auch vollkommen erfüllt. Es ist die Gymnastik des Denkens und des Redens, welche wir in der Schule treiben, wie hier an diesem Orte die Gymnastik des Stehens, des Gehens, überhaupt aller körperlichen Bewegungen getrieben wird, und wenn ein Schüler in beiden Arten von Gymnastik leistet, was seine Kräfte vermögen, dann dürfen wir voraussetzen, daß er auch in der Gymnastik des Willens, des ernsten sittlichen Willens, tüchtig sei, und entlassen ihn mit unseren besten Wünschen, mit unseren besten Hoffnungen aus unserer Schule.

IV.

Das Sittliche in der antiken Welt.

Wenn wir am Schlusse eines Schuljahres zurückblicken auf das, was wir im Lauf desselben gearbeitet und was wir mit dieser Arbeit erreicht haben, so ist es zunächst die Summe des Wissens, die uns beschäftigen wird. Wir betrachten die Reihe von Zeugnissen, die uns einen sicheren Maßstab, einen raschen Überblick über die Fortschritte unserer Schüler in den einzelnen Disziplinen gewähren, wir richten unser Auge auf diejenigen Schüler, welche wir am heutigen Tage mit dem Zeugnis der Reife aus unserer Anstalt entlassen, sowie derer, welche wir wegen hervorragender Leistungen durch Preise auszuzeichnen im Begriff sind, und wenn wir daraus mit Befriedigung die Überzeugung schöpfen, daß unsere Bemühungen nicht vergeblich gewesen sind, so entnehmen wir aus dem Stande der Dinge, der uns vorliegt, auch wieder bestimmte Anhaltspunkte dafür, auf was wir in Zukunft besonders unsere Aufmerksamkeit zu richten haben, damit das bis jetzt noch Unvollkommene auf eine höhere Stufe gebracht werde. Allein wir wissen wohl, daß mit dieser Förderung des Wissens unserer Schüler die Aufgabe, die wir haben, noch nicht abgeschlossen, daß damit nur eine Seite der Thätigkeit, die wir auszuüben haben, bezeichnet ist. Es ist nicht bloß die wissenschaftliche, sondern auch die sittliche Reife, der wir unsere Schüler entgegenführen, und wenn schon die erstere Aufgabe eine weite Ausdehnung annimmt dadurch, daß wir alle die verschiedenen

Geisteskräfte, die bei dem Denken des Menschen in Bewegung gesetzt werden und bei demselben zusammenwirken müssen, zu einer gleichmäßigen Entwicklung zu bringen suchen, so weist uns die letztere ein nicht minder großes Arbeitsfeld zu, sofern auch die sittliche Entwicklung des Menschen eine Vielseitigkeit hat, welche uns nötigt, nach den mannigfaltigsten Richtungen hin auf das innere Leben des Schülers und seine Kundgebungen in Wort und That unser Augenmerk zu richten und bessernd, leitend und bestimmend auf dasselbe einzuwirken. Es giebt keinen Moment im Leben des Lehrers, in welchem er diese Thätigkeit nicht auszuüben hätte; auch wo er nicht in direkter Weise, durch Mahnung und Rüge, durch Hinweis auf das, was Sitte und Anstand, was Gesetz und Ordnung erheischen, auf die Schüler zu wirken hat, geschieht es in indirekter Weise dadurch, daß er aus dem Stoff, den er behandelt, den sittlichen Inhalt heraushebt und denselben in seiner Schönheit und Größe klar und lebendig vor das geistige Auge des Schülers hinstellt, daß er jene Träger hoher sittlicher Gedanken, jene Streiter für das Wahre und Gute, welche in den Schriften der Alten mit solcher Meisterschaft gezeichnet, mit einer solchen Fülle von Leben umkleidet sind, nach allen Seiten beleuchtet, daß er den Schülern zum Verständnis bringt, wie sich in ihnen das Leben, der ganze sittliche Inhalt ihrer Zeit, das eigentümliche Wesen ihrer Nation am reinsten und vollkommensten abspiegelt, und wie ebendamit zugleich über alle Schranken der Zeit und der Nationalität hinweg das Ewige und Unvergängliche, das echt Menschliche und wahrhaft Große und Gute an ihnen zur Erscheinung kommt.

Natürlich darf der Lehrer, der in seinem Unterricht eine solche sittliche Wirkung erzielen will, den Gegenstand, den er behandelt, nicht als bloßen Lehr- oder Lernstoff ansehen, er darf nicht bloß darauf ausgehen, den Schülern Fertigkeiten beizubringen, ihr Gedächtnis mit allem möglichen

Wissen anzufüllen, ihren Verstand zur Lösung wissenschaftlicher Aufgaben zu schärfen, sondern muß selbst für seinen Gegenstand erwärmt sein und diese seine Wärme in einem freien Verkehr dem Herzen seiner Hörer mitteilen, er darf, wenn er seinen Unterricht nach dieser Seite hin wahrhaft fruchtbar machen, wenn er den tiefen sittlichen Inhalt der griechischen und römischen Klassiker den Schülern recht zum Bewußtsein bringen will, nie vergessen, daß er durch Persönlichkeiten auf Persönlichkeiten zu wirken hat. Denn das ist ja das Besondere, das Unterscheidende der klassischen Literatur, vor allem der alten Geschichtschreibung, daß sie überall die Persönlichkeiten in den Vordergrund stellt und aus dem Charakter, den Sitten und dem Leben der hervorragenden Männer die Zeiten und die Ereignisse zu erklären sucht. Daher wird nicht nur ihr öffentliches Leben, ihre politische Thätigkeit aufs genaueste geschildert, sondern auch ihr Privatleben, ja, der Geschichtschreiber stellt sich die schwierige, und wie es uns scheinen will, nicht unbedenkliche Aufgabe, bei allem, was sie Wichtiges und Bedeutsames thun, ihre innersten Gedanken wiederzugeben, indem er aus dem Bild, das er sich auf Grund vorliegender Thatsachen von ihrem Charakter gemacht hat, einen Schluß zieht auf die Gedanken und Beweggründe, welche sie in einem bestimmten Falle bei ihrem Handeln geleitet haben. Daher kommt es denn, daß wir in das Sein und Wesen der großen Männer des Altertums eine viel vollständigere Einsicht haben, als in die Größen der Neuzeit. Der Philosoph Hegel sagt in der Antrittsrede, die er im Jahre 1816 zu Heidelberg gehalten hat, wir seien überhaupt jetzt soweit gekommen, daß uns nur Ideen gelten können. Dies gilt auch von der Geschichtschreibung unserer Zeit. Hinter den Ideen aber müssen die Persönlichkeiten zurücktreten. Nun sucht allerdings unsere Geschichtschreibung die jede Zeitperiode beherrschenden Ideen mittels der gründlichsten und umfassendsten

Erforschung der Thatsachen zu gewinnen, und aus dieser Erforschung der Thatsachen ergiebt sich auch das sicherste Bild dessen, was der einzelne Mensch in dieser Zeit gewirkt hat und was er für dieselbe gewesen ist. Allein der einzelne Mensch ist neben dem, was er für das große Ganze, für sein Volk, für die Menschheit gewesen ist, auch noch etwas anderes, er ist auch etwas für sich, er hat ein ganz individuelles, persönliches Leben, ein Leben in und mit der Familie, unter Freunden, ein Leben, das besteht in seinen Gewohnheiten, in seiner ganzen Art sich zu geben und zu benehmen, in seinen Liebhabereien und Neigungen, in seinen Erholungen und seinen Freuden, in seiner Art und Weise, mit den Menschen zu verkehren, sie zu beurteilen und zu behandeln, und auch dieses individuelle Leben muß man kennen, wenn man mit den großen geschichtlichen Persönlichkeiten recht vertraut werden und ihren Charakter wie ihre Handlungsweise richtig auffassen will. Denn was ihr Handeln bestimmt, das sind nicht bloß ihre großen Plane und Ideen, in deren Verwirklichung sie ihre Lebensaufgabe setzen, sondern auch die Ausströmungen ihres individuellen Wesens, die Besonderheiten ihres Gemüts- und Gefühlslebens, aus denen sie die Antriebe für ihr Thun und Streben empfangen. Gerade diese Seite des menschlichen Lebens tritt aber in der alten Geschichtschreibung weit mehr als in der modernen zu Tag, und deshalb ist sie psychologisch interessanter und anregender. Jede menschliche Persönlichkeit ist ein Rätsel für unseren Verstand, für unsere Beobachtung; denn wenn man auch noch so viel von derselben weiß, so bleibt doch immer noch genug des Unerklärten und Widersprechenden übrig, und zu den letzten und tiefsten Beweggründen des menschlichen Handelns vorzudringen ist ohnedem nur in seltenen Fällen möglich. Aber es hat einen besonderen Reiz, die Lösung eines Rätsels zu versuchen, und die alten Historiker haben diesen Reiz auch empfunden und haben, was in

ihren Kräften stand, gethan, um uns einen Einblick in die dunkeln Regionen zu verschaffen, wo die Ursprünge des menschlichen Handelns verborgen liegen. Es ist aber nicht bloß das Interessante dieser Geschichtsdarstellung, was sie in vorzüglicher Weise geeignet macht, ein Bildungsmittel für die Jugend zu sein, sondern mehr noch ihre anregende Kraft, der Einfluß, den sie auf die Ausbildung des Charakters ausübt. Hier verschwinden ja die Personen nicht hinter den Ereignissen, sondern bewegen sich überall hell beleuchtet im Vordergrunde, und zwar nicht bloß die Hauptpersonen, bei denen der alte Historiker bemüht ist, alles psychologisch zu erklären, sondern auch die Nebenpersonen, bis herunter zum niederen Volk, zum gemeinen Soldaten. Sie wirken bald als Ganzes durch das Gewicht ihrer Masse, durch den Druck ihrer Stimmung, bald treten einzelne selbstthätig heraus und greifen kräftig, wenn auch nur vorübergehend, in den Gang der Ereignisse ein.

Und diese wichtige Eigentümlichkeit, dieser große Vorzug der alten Geschichtschreibung ist auch tief im Wesen der klassischen Völker begründet. Während im alten Orient, wie noch bis auf den heutigen Tag bei den orientalischen Völkern, die Massen wirken, während dort der gewaltige Andrang aufwärts strebender und auf Machtausbreitung ausgehender Völker, denen große, eroberungssüchtige Dynasten nur als Leiter und Führer dienen, Reiche gründet und zertrümmert, und das erobernde Volk mit der unwiderstehlichen Kraft einer Naturgewalt alles mit sich fortreißt, so beginnt in der griechisch-römischen Welt der einzelne Mensch als solcher sich zu fühlen, er wird sich seiner Kraft, seiner Bedeutung im Ganzen und für das Ganze bewußt und stellt sich als freie Persönlichkeit der ganzen Außenwelt gegenüber. Als freie Persönlichkeit, das will sagen, als ein Wesen, das die Antriebe zum Handeln aus sich selbst, aus seinem eigenen Denken und Wollen entnimmt, das es als sein Recht auf-

stellt, den Maßstab seines Denkens an alles anzulegen und nichts für wahr anzunehmen, was es nicht geprüft hat, das seine Bestimmung darin erkennt, die Außenwelt denkend zu durchdringen und nach seinen Gedanken zu ordnen und einzurichten. Diese Freude, dieses Hochgefühl des Menschen darüber, daß er als einzelner etwas ist, etwas gilt und bedeutet in der Welt, daß er als Person, nicht als Zahl in derselben dasteht, und als Person einen unendlichen Wert, eine unendliche Bedeutung hat, daß seinem Denken alle Dinge unterworfen sind, seinem Wirken der freieste Spielraum gegeben ist, durchdringt das ganze Leben, die ganze Litteratur der Griechen. Der Mensch ist erwacht, ist herausgetreten aus den Banden der Natur, ist sich seines geistigen Daseins, seines Königsvorzugs, seiner Hoheits- und Freiheitsrechte bewußt worden, und das erfüllt ihn mit unverwüstlicher Lebenslust, mit unwiderstehlichem Wissenstrieb, mit unbesiegbarem Thatendrang, er fühlt sich jetzt erst als der Herr der Welt, weil er seine Bestimmung erfaßt hat, sie denkend zu begreifen, sie handelnd zu gestalten. Diese Freudigkeit zu sein und zu leben ist es, was die griechische Welt so schön, so herrlich erscheinen läßt, was ihr den Anhauch ewiger Jugend verleiht. Und diese Grundbestimmung des Menschen reflektiert sich naturgemäß auch in der Götterwelt, die er sich geschaffen hat, in ihrem seligen Dasein, ihrem kräftigen Walten, ihrem ganzen durchgeistigten Leben. Aus Kräften der Natur, wie er sie anfangs gefaßt hat, erhebt er sie zu menschlich gedachten Persönlichkeiten, sie walten mit ihrer heiligen Obmacht über allen Gebieten des menschlichen Lebens, über dem Haus und der Familie, über dem Staat und seinen Gesetzen, über Krieg und Frieden, über Bundesschlüssen und Verträgen, über Wissenschaft und Kunst, über Schuld und Sühne. Die ganze sittliche Weltordnung ist, wie die ganze Ordnung der Natur, in ihrer Hand, sie sind furchtbar in ihrem Zorn und beglückend und segens-

reich in ihrer Gnade, sie sind gerecht und streng, aber auch billig und erbittlich, sie zürnen nicht ewig, sondern lassen sich versöhnen und geben selber dem Menschen die Mittel an, wie er sich reinigen kann, es giebt eine Schuld und eine Strafe für die Schuld, aber es giebt auch eine Gnade und eine Versöhnung.

Wenn wir nach Griechenland kommen, so wird es uns heimisch zu Mut. Und wie könnte das auch anders sein? Heimisch fühlen müssen wir uns da, wo wahre und echte Menschlichkeit ist, wo der Mensch seiner geistigen Höhe, seiner sittlichen Aufgabe sich bewußt wird, wo ihm die Welt nicht als ein Fremdes gegenübersteht, sondern als der natürliche Schauplatz seines Wirkens mit ihm in eines zusammengeht. Heimisch fühlen müssen wir uns da, wo der ganze und volle Mensch in der ursprünglichen Einheit seiner geistig-körperlichen Natur uns entgegentritt, wo er eine reine und heilige Freude daran findet, seinem Geist wie seinem Körper die höchstmögliche Ausbildung zu geben und sich in seiner Selbstdarstellung zu erkennen und zu lieben. Es ist ein tief in der Natur des Griechen liegender Zug, daß er mit allem, was er mit dem Leibe wie mit dem Geiste leistet, sich zeigen, sich sehen lassen will, daß ihm alles nur dann als wertvoll, nur dann als sicherer Besitz erscheint, wenn es von anderen gesehen und anerkannt wird. In der Darstellung vor anderen, im Wettstreit mit anderen will er seiner Fertigkeiten, seiner Kunst, seines Wissens und Verstehens froh werden. Was Xenophon als den Gedanken des Cyrus ausspricht, daß die Menschen alle diejenigen Geschäfte, worin ein Wettstreit stattfinde, viel eifriger zu treiben geneigt seien, das ist ein im griechischen Leben überall praktisch gewordener Gedanke. Denn indem der Grieche sein volles Selbstgefühl in alles legte, was er that, so daß alle seine Handlungen, sein ganzes Leben der unverhohlene Ausdruck desselben waren, so bekam jede Thätigkeit für ihn erst dadurch

ihren vollen Wert, daß sie in der Vergleichung mit anderen, durch Prüfung im Wettkampf sich bemerklich und geltend machte. So zieht sich die Agonistik durch sein ganzes Leben hindurch, indem alles, was er thut und treibt, auch sein Dichten und Denken, unter den Gesichtspunkt des Wettkampfs gestellt wird. Und eben darin zeigt sich auch ganz besonders die Jugendlichkeit des griechischen Geistes. Dem Alter ist es eigen, ruhig und fest seine Lebensziele zu verfolgen; diesen Zielen immer näher zu rücken und sie endlich zu erreichen, das ist seine Freude, seine Befriedigung. Der Wetteifer ist die Sache der Jugend, das Streben, das Thun selbst, mehr noch, als was damit geschafft und erreicht wird, zieht sie an, und dabei sieht sie immer wieder auf andere hin und bemüht sich, sie einzuholen, ihnen voranzueilen und sie hinter sich zu lassen. Im Hinblick auf diese anderen, im Wetteifer mit ihnen wird die Jugend, wie der Grieche, ihrer Kraft, ihres Könnens sich bewußt, und wenn es die Aufgabe des Lehrers ist, der Entwicklung eines übermäßigen, krankhaften Ehrgeizes, wie er bei einzelnen Schülern vorzukommen pflegt, entgegenzutreten, so darf man auf der andern Seite auch das ethische Element nicht übersehen, das in diesem der Jugend eigenen Wetteifer gelegen ist. Diesen Wetteifer, diesen naturgemäßen und sittlich berechtigten Ehrgeiz zurückhalten hieße nichts anderes als ein im innersten Wesen der Jugend gelegenes Motiv zum Arbeiten, zur Anstrengung aller Kräfte beseitigen und ihrer natürlichen Regsamkeit Zügel anlegen. Übrigens enthält unsere Schule auch bereits solche Einrichtungen, welche darauf abzielen, dieses Streben der Jugend nach Selbstdarstellung, nach äußerer Anerkennung ihrer Fertigkeiten und Leistungen zu befriedigen. Wir haben Preise für hervorragende Leistungen und öffentliche Verteilungen dieser Preise, wir haben öffentliche Prüfungen, haben öffentliche Deklamationen und Vorträge der Schüler, und wir wünschen nichts mehr, als

daß die Eltern die Wichtigkeit dieser Einrichtungen erkennen und sich zahlreich bei diesen Gelegenheiten einfinden möchten. Hier wäre überhaupt noch vieles zu thun. Die körperlichen Übungen vor allem sind es, welche eine solche Teilnahme des Publikums verlangen. Der nächstliegende gute Zweck reicht nicht aus, um den Eifer der Jugend für dieselben jahraus jahrein rege zu erhalten. Glauben wir denn, daß die griechische Gymnastik eine solche Höhe der Ausbildung, eine solche Bedeutung für das ganze Leben gewonnen haben würde, wenn sie eine bloße Schulbildung gewesen wäre? Nein, es mußte noch etwas anderes hinzukommen. Die griechische Gymnastik war ein Bestandteil des Volkslebens: was man in der Jugend begann, setzte man im Alter fort, und darum wurden die Übungen der Jugend getragen von der allgemeinen Teilnahme des ganzen Volks, aller Augen waren auf sie gerichtet, jede Leistung wurde gesehen und anerkannt, und durch alles das wurde jener glühende Wetteifer hervorgebracht, der die Jugend antrieb, mit dem Aufgebot aller Kräfte nach dem Höchsten zu streben.

Wenn wir nun so in der griechischen Welt den strebenden, in edlem Wettstreit seine körperlichen und geistigen Kräfte übenden Menschen vor uns haben, den Menschen, der alles, was unser Leben befriedigend, was es schön und würdig macht, zu Tage gefördert hat, so zeigt uns die römische Welt den Menschen im vollen Ernst des Lebens, in der Beflissenheit und Energie des Handelns. In allem Idealen, im allem, was dem Menschen über die sinnliche Welt erhebt und in höhere Sphären versetzt, in Poesie, Kunst und Wissenschaft, muß der Römer bei dem Griechen in die Schule gehen, wie auch wir selbst es thun, muß er, der Sieger, dem Besiegten sich unterwerfen und von ihm lernen, aber in der Festigkeit und Stärke des Willens, in der Klarheit und Überlegtheit seiner Ziele und Plane, in der Beständigkeit und Sicherheit des Handelns steht er un-

übertroffen da. Der große Gegensatz in der Natur des Menschen, daß der eine mehr ideal angelegt ist, der andere mehr praktisches Geschick hat, der eine es im Wissen, der andere es im Leben weiter bringt, ist in diesen beiden Völkern im Großen ausgeprägt, und wer die ganze und volle Menschlichkeit kennen lernen will, der muß sich gleicherweise in das Leben und die Art beider versenken. Zwar könnte es scheinen, als ob die römische Welt mit ihrem kühlen, verständigen Wesen, ihren vorwiegend praktischen Interessen weniger für die Jugend paßte, als ob mehr nur das reifere Alter von ihr lernen, nach ihr sich bilden könnte. Allein auch die Jugend hat ja ein Berufsleben, eine Berufsthätigkeit, auch sie wird schon frühe auf ernsthafte Ziele und auf die Verfolgung dieser Ziele hingewiesen, schon frühe muß ihr klar gemacht werden, daß ernste Dinge ernst zu nehmen sind, daß man nur durch Ausdauer und Beharrlichkeit zum Ziele kommt. Und die Jugend begreift das; denn es liegt in ihrer Natur, es nicht bloß zu begreifen, sondern auch, es ganz von freien Stücken zu üben. Selbst in ihren Spielen, ihren Unterhaltungen zeigt sie noch im zartesten Alter jene Eigenschaften, welche sie später im praktischen Leben nötig hat. Das Kind, das noch zu keinem Geschäft angehalten wird, betreibt sein Spiel als ein solches Geschäft, und es übt dieses mit einer Beharrlichkeit, die man oft bei Erwachsenen ihren hohen Zielen gegenüber nicht findet. Welche mächtigen Antriebe für ein pflichtgemäßes Handeln in dem zugewiesenen Beruf, für Anspannung aller Kräfte zur Erreichung des vorgesteckten Ziels, für ein mutiges Ausharren bei Überwindung von Hindernissen und Schwierigkeiten liegen nicht in der Beschäftigung mit der römischen Welt, in dem Bekanntwerden mit der Geschichte eines Volkes, das so strenge gegen sich selbst war, das seine Berufspflichten so tief erfaßt und mit solcher Energie, solcher Selbstverleugnung ausgeübt hat, eines Volkes, das alles durch sich selbst geworden

ist, alles mit harter Arbeit errungen, alles durch die Kraft seines Geistes erkämpft hat!

Wenn um die Zeit von Christi Geburt ein denkender Beobachter, ob Römer oder Grieche, den damaligen Zustand der Welt überschaute, wenn er die Vergangenheit sich vergegenwärtigte und überlegte, wie das alles so geworden sei, so lag ihm nichts näher, als in diesem Gang der Dinge das Walten einer alles beherrschenden Schicksalsmacht zu erkennen. So vom Kleinsten an war das römische Volk gewachsen, so stetig und sicher war es auf der Bahn der Eroberung fortgeschritten, so glücklich hatte es alle Stürme, alle widrigen Geschicke überdauert, so langsam hatte bei lange Zeit geringer äußerer Macht und Ausdehnung seine ungeheure innere Kraft sich angesammelt, um dann plötzlich hervorbrechend die Welt sich zu unterwerfen, daß es selbst die personifizierte Schicksalsmacht zu sein schien, die alles Bestehende sich dienstbar machte. Aber wenn dieser Beobachter nun näher hinsah, wenn er Wirkungen und Ursachen schärfer ins Auge faßte, dann erkannte er, daß diese Schicksalsmacht viel weniger in den äußeren Ereignissen wirksam gewesen war, als in dem Inneren des Volkes selbst, daß dieses nicht minder als die hilfreichen Götter an dem Aufbau seiner Größe gearbeitet hatte, da sah er mit Bewunderung, welche Eigenschaften es gewesen waren, die das römische Volk zu solcher Höhe erhoben hatten, und nicht mehr das Glück preisend, wenn er ein Römer war, nicht mehr, wenn er ein Grieche war, das Schicksal anklagend, versenkte er sich ehrfurchtsvoll in die Heldengröße des Volks, das mit saurem Schweiß, in harter Tagesarbeit, in sieben Jahrhunderten voll Kampf, Mühe und Entsagung es soweit gebracht hatte. So will der Grieche Dionysius in seinem Werk über römische Geschichte seine Landsleute von ihrem thörichten Haß gegen Rom und von ihrem ewigen Jammern und Klagen, daß das Schicksal dieses Barbarenvolk mit den Gü-

tern der Griechen bereichert habe, zurückbringen und machen, daß sie endlich die Wahrheit erkennen, nämlich daß das Schicksal keinem Unwürdigen eine so große und dauernde Herrschaft geschenkt, sondern daß Rom unzählige Männer hervorgebracht habe, wie sie kein griechischer oder fremder Staat frömmer und gerechter, während des ganzen Lebens enthaltsamer und tapferer im Kriege erzeugt habe. Und ebenso nennt Appian die Größe und Dauer des römischen Reichs ein Werk der Klugheit wie des Glücks und fährt dann fort: Um es soweit zu bringen, überboten die Römer alle Völker an Tapferkeit und Ausdauer, unter Anstrengungen und Mühsalen, wobei sie weder im Glück übermütig wurden, bis ihre Oberherrschaft fest begründet war, noch durch das Unglück sich niederwerfen ließen, wiewohl sie bisweilen an einem Tage 20000, ein andermal 40000 und wieder einmal 50000 Mann verloren. Auch Hungersnot, Pest und Parteizwist vermochten ihren Hochsinn nicht zu beugen, bis sie im Lauf von siebenhundert Jahren nach vielen Widerwärtigkeiten und unentschiedenen Kämpfen ihr Reich auf diese Höhe gebracht hatten und zum Lohn für ihre Klugheit ihres Glückes froh wurden.

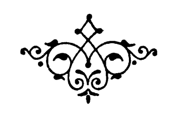
Nun sind es allerdings keine sittlichen Ideale, welche uns in der römischen Welt entgegentreten, selbst nicht in den guten alten Zeiten, wo man noch einfach und sparsam nach der Väter Weise lebte, wo die ursprünglichen und angeborenen Tugenden des römischen Volks noch in voller Stärke wirkten, in voller Reinheit zu Tage traten, aber solche Ideale bietet die Geschichte überhaupt nicht, wo bei viel Licht immer auch viel Schatten ist. Unsere Aufgabe, wenn wir an der Vergangenheit uns sittlich bilden wollen, wird daher immer nur die sein, daß wir die Menschen, die uns vorgeführt werden, möglichst vollkommen zu erkennen suchen, daß wir uns klar machen, aus welcher Quelle das Schlechte fließt, das sie thun, uns klar machen, welche Mühe es kostet, das Gute zu verfolgen

und durchzusetzen, daß wir aber auch begreifen, welchen unendlichen Wert dieses Gute hat, in welcher Form es auch bei den verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten auftreten mag, und wie alles dauernde Glück der einzelnen wie der Völker auf dieser Grundlage sich aufbaut. So ist allerdings die antike Sittlichkeit weit entfernt von der Hoheit der christlichen Sittenlehre, der Römer weiß nichts von allgemeiner Menschenliebe und von leidendem Gehorsam, oder vielmehr, richtiger gesagt, seine Tugendideale bedürfen dieser Eigenschaften nicht, während es dennoch auch im Altertum nicht an solchen fehlt, welche auch diese Tugenden geübt haben. Allein unsere Jugend begreift gewiß recht gut, daß das sittliche Handeln des einzelnen Menschen nach der allgemeinen Sittlichkeit seiner Zeit und seiner Nation beurteilt werden muß. Wer innerhalb der sittlichen Anschauungen und Grundsätze, welche zu seiner Zeit die herrschenden sind, sein Bestes thut, der verdient Anerkennung, wenn er auch noch weit von der Vollkommenheit entfernt ist, welche eine Zeit größerer sittlicher Reife als Ideal aufstellt. Und wer wollte leugnen, daß der Römer der guten alten Zeit auf Grund seiner sittlichen Anschauungen sein Bestes gethan habe? Sehen wir nur, wie das in strenger Pflichterfüllung verbrachte Leben des Römers sich in seinem Glück und Wohlbefinden im Alter erweist. Die besten Waffen gegen das Alter, läßt Cicero dem Cato sagen, sind Pflege und Übung der Tugend in jedem Lebensalter, die, wenn man viel und lang gelebt hat, wunderbare Früchte tragen, wunderbar, weil sie uns nie verlassen, selbst nicht am Schlusse unseres Lebens, und weil das Bewußtsein eines wohl vollbrachten Lebens und die Erinnerung an viele edle Thaten die höchste Freude ist. Nicht vermißt der Greis die frühere Thätigkeit: was er früher mit der That gewesen, das ist er jetzt im Rat; nicht klagt er über hingeschwundene Körperkraft: denn fest und stramm hält der in der Jugend nicht ent-

nervte Leib auch noch im Alter aus; nicht jammert er über das freudlose Alter: denn die Freuden, die die Jugend selbst verderben, die Freuden wilder Sinnenlust, entbehren zu müssen, ist kein Schaden, die edlen, erlaubten Freuden aber, schöne Geselligkeit, Beschäftigung mit den Wissenschaften, mit dem Landbau, Versenkung in die Wunder der Natur, diese kann der Greis um so ruhiger genießen, da sein Geist, nachdem er die Dienstjahre der Sinnenlust, des Ehrgeizes, kurz aller Leidenschaften überstanden hat, jetzt ganz bei sich ist und sich selber lebt. Überhaupt kann er wohl am Körper altern, doch am Geiste nicht. Denn wie er schon als Jüngling etwas vom Ernst des Greises an sich hatte, so trägt er jetzt als Greis ein Stück der Jugend in sich. Zudem: an Arbeit hat er weniger, an Ehre mehr. Denn jung und alt beeifert sich, ihm Ehre zu erweisen: man grüßt ihn, sucht ihn auf, macht ihm auf der Straße ehrerbietig Platz, geleitet ihn von seinem Hause auf das Forum und wieder zurück, holt seinen Rat ein, Scharen edler Jünglinge umgeben ihn auf Schritt und Tritt, um an seiner Welterfahrung sich zu bilden und seine Aussprüche dem Gedächtnis einzuprägen. So führt er, wie ein geübter Schauspieler, das Drama seines Lebens schön zu Ende. Und auch der Gedanke, daß dieses Ende nahe ist, ficht ihn nicht an, denn er ist reif zum Sterben. Dem Schiffer gleich, der nach langer Fahrt das Land erblickt und endlich in den Hafen einzugehen im Begriffe ist, freut er sich auf den Tod. Mag demjenigen, der im Leben viel genossen hat, der Tod als etwas Schreckliches erscheinen, mag der Grieche trauern bei dem Gedanken, daß, wenn der schöne Leib vergangen ist, die Seele in der Unterwelt ein düsteres Schattenleben führen müsse: den Römer gehen diese Vorstellungen nichts an. Wer, wie er, seinen Ruhm darein setzt, hart und schwer gelebt zu haben, der fürchtet sich vor dem Ende nicht. Da, wo der Leib im Grabe ruht, im tiefen Schoß der Mutter

Erde, da weilen auch die Seelen der Verstorbenen, göttlichen Wesens teilhaftig und göttlicher Ehre gewürdigt, sie heißen Manen d. h. die Holden, die Guten, sie freuen sich, wenn man ihre Gräber schmückt, wenn man ihnen Opfer bringt, wenn man sie durch liebevolles Andenken, durch gute Thaten ehrt, und walten segnend und wohlthätig über den Lebenden.

Das ist nur weniges von dem vielen, das sich sagen ließe über den tiefen sittlichen Gehalt im Leben des römischen Volks. Wohl brauchen wir unsere sittlichen Anschauungen und Grundsätze nicht bei den Römern zu holen, da wir in unserer christlichen Religion auch die vollkommenste Sittenlehre besitzen, aber das möge unsere Jugend sich gesagt sein lassen, daß, je tiefer sie in das geistige Leben der Alten eindringt, desto mehr auch die sittlichen Mächte, die in demselben wirksam waren, ihr zum Bewußtsein kommen, daß nicht nur ihr Geist, sondern auch ihr Herz und Gemüt reiche Nahrung aus demselben schöpfen werden, daß namentlich das ernste, tief sittlich angelegte Wesen des römischen Volks ganz dazu angethan ist, ihren Willen, ihren Charakter zu bilden und sie von leichtfertiger, oberflächlicher Anschauung des Lebens weg zu kräftiger Erfassung ihres wahren Berufs, ihrer erhabenen Ziele hinzuführen.



V.

Über den Wert der alten Klassiker.

Es ist in den letzten Jahren so viel über und gegen die humanistischen Gymnasien geredet und geschrieben worden, daß es eine wahre Wohlthat sein wird, wenn sie aus diesem Licht der Öffentlichkeit wieder in ein gewisses Dunkel zurücktreten, in jene Abgeschiedenheit von der großen Welt, in der die wissenschaftliche Thätigkeit am besten gedeiht. Denn in der Stille und Zurückgezogenheit muß der Unterricht, muß die Bildung der Geister gepflegt werden, damit diese, ungestört durch äußere Einflüsse, sich ruhig von innen heraus entwickeln und stark genug werden, um alle Gegenstände des Denkens zu durchdringen und sich zu eigen zu machen. Für die Lehrer wird es eine Wohlthat sein, wenn ihre Aufmerksamkeit nicht mehr nach außen gezogen wird, wenn sie sich keiner Angriffe mehr zu erwehren haben, die sie in ihrer Berufsthätigkeit stören und beunruhigen und, wenn sie sie auch in dem, was sie als das Wahre und Richtige erkannt haben, nicht irre zu machen vermögen, doch ein gewisses unbehagliches Gefühl in ihnen erwecken durch den Gedanken, als ob die Art, wie sie ihre Lehrthätigkeit auffassen und ausüben, mit den Anschauungen und Bedürfnissen der Zeit nicht mehr im Einklang stünde. Aber auch für die Schüler wird es eine Wohlthat sein, wenn diese Bewegung endlich zur Ruhe kommt, wenn sie die Überzeugung haben, daß für das, was sie zu leisten haben, eine

sichere Grenze, eine feste Norm gefunden ist, daß die Methode, welche bei ihrem Unterricht befolgt wird, die richtige ist, wenn sie wissen, daß sie nichts zu lernen, sich mit nichts zu beschäftigen haben, als mit dem, was des Lernens vollkommen würdig ist, weil es eine Fülle wahrer Bildungsstoffe in sich schließt.

Ich bin weit entfernt, diese ganze Bewegung als eine unberechtigte zu verurteilen. Die Schule ist von jeher durch jede geistige Strömung, welche durch die Zeit gieng, lebhaft berührt worden, und ihre ganze geschichtliche Entwicklung hängt mit den allgemeinen geistigen Zuständen, mit den jede Zeitperiode beherrschenden Gedanken aufs engste zusammen. Auch war es, wenn die Befürchtung entstand und durch gewisse Thatsachen und wissenschaftliche Beobachtungen begründet zu sein schien, als ob die gesunde körperliche Entwicklung unserer Jugend durch das Übermaß der ihr auferlegten geistigen Arbeit beeinträchtigt würde, unleugbar ein Recht der öffentlichen Meinung, auf diesen Schaden hinzuweisen und in erster Linie eine gründliche Untersuchung des Sachverhalts, in zweiter die Abstellung dieses Mißstands zu verlangen, und es war eine Pflicht der Schule und der sie leitenden Behörden, dieser öffentlichen Stimme alle Beachtung zu schenken und in ihrem Gebiet sorgfältige Umschau zu halten, ob nicht nach mancher Seite hin des Guten zu viel gethan werde. Denn es liegt in der Natur der Sache, daß an das Bemühen, in allem das Mögliche zu thun, das Erreichbare zu erreichen, sich leicht ein Zuviel anhängt, das sich längere Zeit der Wahrnehmung entzieht, weil es nur ganz allmählich entsteht und in langsamem Werden und Wachsen sich aus vielen kleinen Faktoren zusammensetzt. Dieses Zuviel kann um so leichter entstehen, wenn, wie dies bei dem modernen Unterrichtswesen der Fall ist, der Unterricht eine so große Anzahl verschiedenartiger Lehrfächer in sich begreift. Das war im Altertum ganz

anders, dort war alles noch weit einfacher, weit konzentrierter. Die Bildung des Römers war eine vorwiegend rhetorische, auf diesen einen Zweck, die Erlernung der Redekunst, hin war alles gerichtet, der ganze Unterricht zielte darauf ab, den Knaben, den Jüngling vorzubereiten für die bürgerliche, für die politische Thätigkeit, alles Wissen, auch stoffliche, wurde mit Rücksicht auf diesen Endzweck gelehrt und gelernt. Da war es denn in erster Linie die vollkommene Erlernung der eigenen Sprache, welche den Gegenstand des Unterrichts bildete, und dieser Unterricht begann schon bei dem frühesten Alter. Man verkannte aber auch nicht, welch ein hohes Bildungsmittel in der frühzeitigen Erlernung einer fremden Sprache enthalten sei, und so fügte der Römer zu der eigenen Sprache die griechische hinzu. Der große Lehrer der Beredsamkeit im ersten Jahrhundert der römischen Kaiserzeit, Quintilian, der uns in seiner „Unterweisung zur Redekunst“ den ganzen Bildungsgang darlegt, den der künftige Redner, das will sagen, jeder junge Mann von Stande, der später am öffentlichen Leben sich beteiligen will, durchzumachen hat, verlangt vor allem, daß die möglichste Vorsorge getroffen werde, damit schon das Kind seine Muttersprache in ihrer ganzen Reinheit sich aneigne. Er giebt dann den Rat, das Kind früher in der griechischen als in der eigenen Sprache zu unterrichten, weil es ja die letztere schon durch den Umgang erlerne, doch darf die fremde Sprache nicht auf Kosten der eigenen getrieben werden, so daß das Kind sich den fremden Accent und die fremden Redewendungen angewöhnt. Der Unterricht im Lateinischen muß daher dem Unterricht im Griechischen in Bälde nachfolgen, und beide müssen dann neben einander hergehen. Dem ersten Elementarunterricht im Lesen und Schreiben folgt die Unterweisung in der Grammatik und die Lektüre und Erklärung der Dichter, verbunden mit Übungen im Nacherzählen von Fabeln und Geschichten, und

leichte schriftliche Aufsätze. Der Unterricht soll niemals ein einseitiger, auf das bloße Fachstudium berechneter sein. Der künftige Redner soll mit den verschiedenen Wissenschaften sowie mit den schönen Künsten bekannt gemacht werden, wobei besonders Musik und Mathematik zu empfehlen sind. So lernte der junge Römer allerdings auch eine Mehrheit von Stoffen, und zwar beantwortet Quintilian die Frage, ob die verschiedenen Gegenstände nach einander oder neben einander gelehrt werden sollen, so, daß er sich für das letztere entscheidet, weil die Einförmigkeit den Geist ermüde und abstumpfe, während die Mannigfaltigkeit und Abwechslung ihn stärke und frisch erhalte. Allein dieses Viele ist doch immer wieder auf den einen Zweck hingerichtet, alles steht im Dienste der Redekunst, und dadurch ist von vorn herein das Überwuchern des rein stofflichen Wissens abgeschnitten. Es gehört eben zum Redner eine gründliche allgemeine Bildung, er muß über alles, was ihm vorkommt, mit Einsicht und Sachkenntnis zu sprechen wissen, und dazu muß er sich überall, in der Wissenschaft wie im Leben, umgesehen haben, aber dieses Wissen kann für ihn eben deswegen, weil es einen solchen praktischen Zweck hat, niemals ein totes, eine bloße Ansammlung von allen möglichen Kenntnissen sein, es handelt sich nicht darum, möglichst viel zu wissen, sondern nur darum, überall zu Hause zu sein, in allem sich leicht zurechtzufinden, für alles ein wirkliches Verständnis zu besitzen. Man kann den Vorteil einer solchen Konzentration des Unterrichts und des Wissens nicht hoch genug anschlagen. Alles, was der Mensch lernt und treibt, seine ganze geistige Arbeit und Thätigkeit nimmt damit eine ganz bestimmte Richtung an, alles wird durch diese Beziehung auf den einen Zweck zusammengefaßt, durchgeistigt und zugleich praktisch nutzbar gemacht.

Eine derartige Konzentration, ein solcher praktischer Mittelpunkt für den Unterricht läßt sich nun freilich jetzt

nicht mehr herstellen. Die Vielheit der Berufsarten ist jetzt an die Stelle des einen staatsbürgerlichen Berufs getreten. Auch sind die einzelnen Disziplinen, die den Gegenstand des Schulunterrichts bilden, etwas ganz anderes geworden, sie haben eine Vertiefung und eine Ausdehnung gewonnen, die das Erlernen für die Jugend, auch wenn der Stoff ihr nur mit weiser Beschränkung zugemessen wird, mühevoller und schwieriger macht. Allein auf der andern Seite haben wir bei unserem Unterrichtswesen dem Altertum gegenüber auch wieder einen großen Vorteil, und es handelt sich nur darum, daß wir ihn erfassen und uns zu nutze machen. Wie wir bei der Bildung unserer Jugend nicht in antiker Weise den späteren staatsbürgerlichen Beruf ins Auge fassen, so haben wir an unseren Anstalten überhaupt noch gar keine Berufsbildung, d. h. keine direkte und unmittelbare Vorbildung auf irgend einen bestimmten Beruf. Denn wenn wir auch verschiedene Bildungsanstalten für die Jugend haben mit Rücksicht auf die verschiedenen Berufsarten, für welche die einzelnen bestimmt sind, so liegt doch allen diesen Anstalten der eine Gedanke zu Grunde, nur die geeignete allgemeine Vorbildung für jene Berufsarten zu geben. So denken wir in unserem humanistischen Gymnasium nicht daran, daß wir künftige Theologen, Philologen, Juristen, Mediziner zu bilden haben, unsere Aufgabe ist einzig und allein, mittels der uns zugehörenden höheren Bildungsstoffe die geistigen Kräfte und Fähigkeiten unserer Schüler in der Art auszubilden, daß sie für jeden der genannten Berufszweige tüchtig gemacht, daß sie zur Erfassung und Verarbeitung wissenschaftlicher Gegenstände befähigt werden. Es ist die Übung, die Schulung des Denkens, welche wir vorzunehmen haben. Alles Denken muß aber einen Inhalt, einen Gegenstand haben, an dem es seine Arbeit vollzieht, und jeder solche Gegenstand ist nun beides, ein Objekt des Denkens und ein Objekt des Wissens; denn man muß zuerst

ein Wissen von einer Sache haben, ehe man daran gehen kann, sie denkend zu durchdringen. Aber Denken und Wissen sind und bleiben darum doch zwei verschiedene Dinge, und es ist nicht so, daß mit großem Wissen immer auch eine besondere Höhe des Denkens, des Begreifens verbunden wäre. Daraus folgt aber, daß, um unsere Schüler zu dem Ziele zu führen, das sie erreichen sollen, es keineswegs notwendig ist, ihr stoffliches Wissen ins Unendliche zu vermehren. Man kann sich vielmehr bezüglich des Stoffs ganz beliebig beschränken, ohne daß der Sache selbst ein Eintrag geschieht.

Der Gegenstand, an dem wir das Denken unserer Schüler vorzugsweise entwickeln, sind die alten Sprachen, nach der Seite ihrer Form wie ihres Inhalts. Dabei ist der Zweck des Unterrichts nicht, wie bei den modernen Sprachen, auch zugleich der, es dahin zu bringen, daß sie eine Fertigkeit erlangen, sich in denselben auszudrücken. Denn welchen Wert kann das haben, seitdem das Latein aufgehört hat, die allgemeine Schriftsprache der Gelehrten zu sein? Was nach dieser Richtung gethan wird, das sind nur Übungen, um in den Besitz der Sprache zu gelangen und sich darin zu erhalten. Und ebensowenig hängt der Wert dieses Unterrichts davon ab, ob derjenige, welcher ihn genossen hat, nachher noch dazu kommt, seine alten Klassiker weiter zu lesen, wie ja die Gegner derselben sich darauf berufen, daß man so selten wieder zu denselben zurückkehre, nachdem man die Schule verlassen habe. Denn das hängt von verschiedenen Ursachen ab, die ebenso sehr in dem Geschmack und Belieben des einzelnen als in der ganzen geistigen Richtung der Zeit gelegen sind. Es hat eine Zeit gegeben, und sie liegt noch nicht so lange hinter uns, wo die Lektüre der Klassiker von sehr vielen auch nachher noch lange, ja das ganze Leben hindurch, fortgetrieben wurde, wo man in allen Berufsarten, die eine klassische Bildung

zu ihrer Voraussetzung haben, Männer antraf, die in ihrem Homer, ihrem Horaz zu Hause waren, deren ganzes Denken und Reden von dem klassischen Geiste angehaucht und durchdrungen war. Es war dies dieselbe Zeit, wo auch unsere deutschen Klassiker noch ganz anders, als das jetzt der Fall ist, in den Herzen des deutschen Volks lebten, wo die ganze geistige Atmosphäre von ihnen beherrscht und erfüllt war. Es war dies also eine Zeit, wo die alten und die neuen Heroen friedlich neben einander herrschten, wo niemand daran dachte, daß der Kultus der einen dem der andern Eintrag thun könnte. Diese Erscheinung kann man denjenigen entgegen halten, welche der Ansicht sind, es wäre besser, die alten Klassiker, die unserer Jugend so viel Schweiß und Kopfzerbrechen verursachen, bei Seite zu legen und ihr die geistige Nahrung, die sie braucht, auf einem bequemeren und müheloseren Weg, nämlich durch unsere deutschen Klassiker, zukommen zu lassen. Aber abgesehen davon, daß der ganze bildende Einfluß, welchen die Erlernung und Handhabung gerade einer von der unsrigen so total verschiedenen fremden Sprache, wie die lateinische und die griechische ist, notwendiger Weise hat, verloren gienge, liegt die Befürchtung nahe, daß man überhaupt das Klassische. d. h. die mit dem höchsten geistigen Inhalt erfüllten Meisterwerke bald für zu schwer erachten und nach solchen Produkten greifen würde, die dem Lesenden möglichst wenig Mühe machen und die Belehrung in der Form angenehmer Unterhaltung geben oder auch am Ende gar die Unterhaltung anstatt der Belehrung geben.

Aber sind denn die alten Klassiker nicht wirklich etwas Veraltetes, ist nicht der Geist der Zeit über sie hinausgeschritten, sollen wir denn unsern Bildungsstoff immer noch in den schriftlichen Denkmälern längst vergangener Zeiten holen, die uns, so viel wir uns damit abmühen, doch immer fremd bleiben, uns innerlich kalt lassen, mit denen wohl

unser Verstand sich beschäftigen, an denen aber unser Herz sich nicht erwärmen kann, sind nicht in den Naturwissenschaften, in der wissenschaftlichen Durchforschung der modernen Sprachen ganz neue Wege geschaffen worden, um unserer Jugend eine Bildung zuzuführen, welche nicht aus den Rüstkammern vergangener Jahrhunderte entlehnt, sondern aus dem Vollen der Gegenwart geschöpft ist, welche ein Lebendiges, kein Totes ist, und welche neben dem allgemeinen Bildungszweck auch noch den weiteren Vorteil hat, nutzbar für das Leben, dienlich für das Fortkommen in der Welt zu sein? Und ist es nicht eben dieses Gefühl, daß man auf etwas Veraltetes, nicht mehr Zeitgemäßes so viele Mühe verwenden müsse, was unsere Jugend niederdrückt und selbst da, wo sie nicht zu stark belastet ist, doch das Gefühl der Überlastung erzeugt? Denn es ist ja klar, daß, wo die Freude am Gegenstand der Arbeit fehlt, jede, selbst die leichteste Arbeit als Last empfunden werden muß. Wäre dem so, dann wäre freilich das Beste, ganz mit dem Altertum zu brechen und sich den Bildungsmitteln der Neuzeit rückhaltslos in die Arme zu werfen. Allein so weit soll doch nicht gegangen werden, man scheut sich noch, dem ganzen Altertum abzusagen und die beiden „toten Sprachen", die doch mit so zäher Lebenskraft Jahrtausende hindurch fortgewirkt und überall, wo sie mit wahrem Verständnis betrieben wurden, eine Fülle geistigen Lebens geweckt haben, völlig zu beseitigen, aber wenigstens eine derselben, die griechische, möchte man fortschaffen, während die lateinische noch in ihrer Stellung belassen werden soll. Man hat die Schwierigkeiten, welche das Erlernen der griechischen Sprache bieten soll, ins Große gemalt, um daraus den Schluß zu ziehen, daß diesen Schwierigkeiten und der zu ihrer Überwindung nötigen Mühe und Anstrengung keineswegs ein entsprechend hoher Nutzen zur Seite gehe, und so haben wir bereits im vorigen Jahre unter unseren jüngeren Schülern

eine Art Panik erlebt, welche durch die Aussicht auf die Erlernung dieser, wie sie meinten, ihre Kräfte weit übersteigenden Sprache hervorgerufen wurde. Wie sich doch die Zeiten ändern! Versetze ich mich in meine Jugend zurück, so finde ich in meiner Erinnerung so wenig von derartigen Empfindungen vor, daß ich vielmehr ein sehr klares Bewußtsein vom Gegenteil habe. Man hat damals neben dem Latein, dem Griechischen und dem Französischen auch noch das Hebräische in den unteren Klassen erlernt, und ich wüßte nicht, daß wir uns dadurch überlastet gefühlt hätten, im Gegenteil, man freute sich auf die Erlernung jeder neuen Sprache. Die der Jugend eigene geistige Elastizität und vor allem die frische Kraft des Gedächtnisses, welches bei der Erlernung der Sprachen ja immer in erster Linie in Betracht kommt, machten, daß man sich rasch und mit Freudigkeit in den Besitz des Neuen setzte und dieses Neue eben als solches mit Vorliebe betrieb. Sollte das nun ganz anders geworden sein, sollte jener unbesiegbare Lerntrieb, den Cicero als die hervorstechendste Eigenschaft der Jugend bezeichnet, erloschen sein? Fast scheint es so. Und doch kann ich es nicht glauben, weil es ja unmöglich ist, daß irgend ein wesentlicher Grundzug des menschlichen Geistes verloren geht. Ich habe vielmehr die Überzeugung, daß es, wenn man ernstlich nachsieht, gar keinen Trieb giebt, der die Jugend stärker beherrscht, und daß selbst gegenwirkende äußere Einflüsse ihn nur vorübergehend abschwächen, nimmermehr aber auf die Dauer zurückdrängen können.

Doch freilich, lernen soll unsere Jugend immer noch, nur eben soll dieses Lernen nicht mehr so vorwiegend den toten Sprachen gelten, es sollen die anderen, dem Zeitgeist entsprechenden Lehrfächer mehr gepflegt, es soll auch denjenigen, welche eine akademische Laufbahn einschlagen wollen, wenigstens völlig freigestellt werden, ob sie den veralteten Bildungsweg durch die beiden alten Sprachen oder, der Zeit-

strömung folgend, den Weg durch die modernen Disziplinen nehmen wollen. Es ist merkwürdig, daß diese Richtung auf Zurückdrängung der alten Sprachen, vor allem des Griechischen, gerade auch in Deutschland so stark hervortritt, wo doch die gelehrte Forschung auf diesem Gebiet nach allen Seiten hin so großartige, für jeden Gebildeten höchst interessante Resultate geliefert und das ganze Altertum nach Sprache, Litteratur, öffentlichem und Privatleben, Kunst und Religion in ein so helles, vielfach überraschend neues Licht gestellt hat. Während vor kurzem eine Stimme in der Allgemeinen Zeitung sich dahin ausgesprochen hat, daß ein Sophokles doch wohl eine zu schwere Lektüre für unsere Gymnasialschüler sei, lesen wir, daß in englischen Schulen Komödien des Aristophanes in griechischer Sprache von den Schülern aufgeführt worden seien, und während bei uns die Verfertigung lateinischer Verse, worin man früher ein vorzügliches Mittel, sich größere Gewandtheit in der Handhabung dieser Sprache anzueignen, erkannt hat, in Abgang gekommen ist, haben wir wiederum vor kurzem aus England gelesen, daß dort nicht bloß lateinische, sondern auch griechische Verse von den erwachsenen Schülern verfertigt werden. Während also das erprobte Alte anderwärts trotz allem auch dort herrschenden Vorwärtsstreben festgehalten wird, giebt man sich bei uns so völlig den neuen Strömungen hin, daß man vielfach gar kein Auge mehr für die größten geschichtlichen Thatsachen hat, für Thatsachen, welche unwidersprechlich beweisen, was unsere ganze Kultur dem Studium der Alten verdankt. Ich will darüber einen anderen sprechen lassen, in aller Kürze, indem ich eine Stelle aus den gesammelten Reden und Aufsätzen von Ernst Curtius (Bd. 1 Aufl. 2. 1877 „Altertum und Gegenwart") mitteile. „Freilich", sagt er, „ist ein Gegensatz da zwischen Antik und Modern, eine Kluft zwischem allem Vorchristlichen und Nachchristlichen, wie sie in der Geschichte nicht

größer vorhanden ist. Aber wenn die Gegenwart ununterbrochen von der Vergangenheit zu lernen hat, so hat sie ohne Zweifel dort am meisten zu lernen, wo bei einem hohen und unerreicht gebliebenen Grade der Ausbildung alle Lebensverhältnisse von den unsrigen durchaus verschieden sind und ihnen fremd gegenüberstehen. Doch ist die alte Welt für uns keine ferne und fremde geblieben. Sie war verloren und ist wieder gefunden, und dies Wiederfinden der alten Welt ist eine Epoche in der neueren Kulturgeschichte geworden. Dadurch ist die Menschheit nicht nur von neuem in den Besitz reicher Güter eingesetzt worden, welche ihr abhanden gekommen waren, sondern es sind auch so viel neue Lebenskräfte geweckt und gelöst worden, daß die Völker dadurch an innerer Energie erstarkten und innerhalb ihrer eigenen Geschichte zu den größten Leistungen befähigt wurden." „Und kein Volk", fährt er fort, „hat sich diesen Segen so angeeignet als das deutsche, und seine bedeutendsten Thaten auf dem Gebiete der geistigen Entwicklung, die That der Reformation wie die Vollendung seiner nationalen Litteratur, beruhen auf den Befruchtungen, welche der deutsche Geist aus dem Altertum gewonnen hat. Der Geist des Altertums ist eine Macht der Gegenwart, eine überall nahe und einflußreiche. Wir ahnen es selbst kaum, wie die Perioden, in denen wir denken und schreiben, die Bilder der Sprache, die wir anwenden, wie der Maßstab unserer Beurteilung geistiger Erzeugnisse, wie die Formen der Gebäude und Gefässe, wie Kunst und Handwerk unter dem Einflusse jenes Geistes stehen. So ist es allmählich dahin gekommen, daß kein Teil der Menschengeschichte uns näher und innerlich verwandter ist, als das klassische Altertum."

Wenn nun aber dies so ist, und die Geschichte beweist es durch Thatsachen, denen niemand widersprechen kann, heißt es nicht den menschlichen, vor allem den deutschen

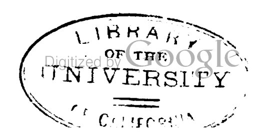
Geist von seinem Urquell, von dem Urquell seiner Bildung, abziehen, wenn man ihm seine klassische Bildung rauben oder verkümmern will? Klingt es nicht wie ein Hohn auf alle geschichtliche Wahrheit, auf alle erfahrungsmäßige Entwicklung des menschlichen Geistes, wenn man Stimmen hört wie die: Das Wort klassische Bildung will nichts heißen, als auf einem Gymnasium gewesen sein und etwas Latein und Griechisch gelernt haben und dafür eine Menge der allernötigsten Dinge und Wissenszweige nicht gelernt haben? Allerdings ist es ganz wahr, daß man auf einem Gymnasium gewesen sein und eine Menge wissenswerter Dinge nicht gelernt haben kann, wir haben aber seither gedacht, das Lernen des Menschen sei mit dem Gymnasium nicht abgeschlossen, es reiche noch weit über das Gymnasium und weit über die Universität hinaus, es erstrecke sich über das ganze Leben des Menschen, und das Gymnasium habe aus dem ganzen ungeheuren Reich des Wissens nur auszuwählen, was für die Jugend passe, was, ganz abgesehen von dem Beruf, den sie später sich erwähle, geeignet sei, ihre Denkkraft auszubilden, ihre Vorstellungswelt zu bereichern, sie in die Erkenntnis der Welt, ihrer Erscheinungen und Gesetze einzuführen, ihr Herz durch sittliche Ideale zu bilden und sie für das Gute und Wahre zu erwärmen, für das Schöne zu begeistern. Das Denken aber entwickelt sich am einfachsten und leichtesten an der Sprache, die ja der lebendige Ausdruck desselben ist, und zwar an einer fremden, von der unsrigen am meisten abweichenden Sprache, die gerade darum, weil sie nicht ein zum voraus Gegebenes, ein Bekanntes oder wenigstens Verwandtes ist, den Menschen nötigt, ihrer Formen und Gesetze sich recht klar bewußt zu werden. Mit der Sprache zugleich aber bemächtigt sich der jugendliche Geist auch des Inhalts, der in ihr niedergelegt ist, und zwar geschieht dies in der tiefsten, gründlichsten Weise, in einer Weise, die ganz geeignet ist, den Geist recht von innen

heraus zu befruchten. Man kann keinen Satz bilden, keinen Satz zergliedern, ohne die Denkgesetze nach den verschiedensten Seiten in Anwendung zu bringen. Nur so wird der Geist in stand gesetzt, alles, was ihm fernerhin als Gegenstand des Erkennens vorgelegt wird, unter Anwendung der Denkgesetze zu erfassen, zu durchdringen und sich zum Eigentum zu machen. Der sprachliche Unterricht wird also für jede höhere Bildung immer der Mittelpunkt alles Unterrichts bleiben müssen, was durch ihn zu Tag gefördert wird, das kommt allen anderen Unterrichtszweigen zu gut, während er selbst durch nichts anderes ersetzt werden kann. Wie weit dann, in welchem Umfang die anderen Unterrichtszweige in unsere humanistischen Lehranstalten hereingenommen werden sollen, das ist eine weitere Frage. Sieht man aber die Menge und Verschiedenartigkeit unserer Lehrfächer an, so kann man in der That nicht recht begreifen, woher jener Vorwurf kommt, daß so vieles Wissenswerte hier keinen Platz finde. Dieser Vorwurf wird also wohl den Sinn haben, daß nicht allen Zweigen die gehörige Beachtung geschenkt, die nötige Ausdehnung gegeben werde, so daß, wenn auch die Schüler in dieselben eingeführt werden, doch ihre Kenntnisse darin nicht ausreichend, nicht vollständig seien, daß also doch vieles von den allernötigsten Dingen ungelernt bleibe. Da erscheint es denn als auffallend, daß, während sonst dem Gymnasium auch der Vorwurf gemacht wird, daß es bei seinem Unterricht zu sehr darauf ausgehe, den Schülern eine möglichst große Stoffmasse zuzuführen, nun doch wieder für gewisse Zweige des Wissens, wobei ohne Zweifel vornehmlich an die Naturwissenschaften gedacht wird, ein umfangreicheres Wissen beansprucht wird. Und doch sollte man meinen, daß es gerade hier ausreichend wäre, wenn der Sinn für diese Zweige erschlossen und die nötigen Grundlagen für das Wissen gelegt würden, so daß dann später nach Lust und Bedürfnis auf diesem Grunde weiter gebaut

werden könnte. Es mag hier daran erinnert werden, wie viele berühmte Naturforscher zu einer Zeit, wo die Naturwissenschaften noch gar nicht an den Gymnasien gelehrt wurden, aus den humanistischen Bildungsanstalten, und nicht am wenigsten aus unseren theologischen Seminarien hervorgegangen sind, wie viele namhafte Mathematiker ebendort ihre Vorbildung empfangen haben, ein Beweis, daß die Art von Verstandesbildung, welche dort gewonnen wurde, vollkommen ausgereicht hat, um als Grundlage für diejenige geistige Thätigkeit zu dienen, welche bei jenen Wissenschaften geübt wird. Und darum handelt es sich ja auch allein, ob der Sinn, das Verständnis für die verschiedenen Gegenstände des Wissens geweckt, ob der jugendliche Geist für ihre Erfassung tüchtig gemacht wird; unsere Schüler so herzurichten, daß ihre Köpfe wie ein Handbuch des Wissenswertesten mit allem möglichen Material angefüllt sind, das kann nimmermehr unsere Aufgabe sein. Im Gegenteil ist es bei allem dem vielen, was, um den Anforderungen der modernen Zeit zu genügen, in unseren Gymnasien erlernt werden muß, ganz notwendig, daß eines den Mittelpunkt bildet, und das ist bei uns das Studium der alten Sprachen. Auch das Lernen des Menschen muß, wie sein späteres Leben, einen Kern und Mittelpunkt haben, zu dem man von den anderen Gegenständen immer wieder zurückkehrt, sonst fehlt der innere Halt, sonst geht über den vielen Interessen das eine große und wahre Interesse verloren, und der Mensch gewöhnt sich daran, vieles in die Hand zu nehmen und in nichts sich zu vertiefen, von vielem zu kosten und nichts sich innerlich anzueignen.

Ob aber die alten Sprachen und die alte Litteratur auch jetzt noch, nachdem sie ihre große Mission in der Welt erfüllt haben, berechtigt sind, diesen Mittelpunkt für unsere strebende Jugend zu bilden, ob sie im stande sind, jene Freudigkeit des Lernens zu erzeugen, ohne die das Lernen

eben nur als Last gefühlt wird, das könnte dennoch bezweifelt werden. Hören wir noch eine Stimme, welche es nicht bloß bezweifelt, sondern geradezu verneint. „Heraus denn mit dem ehrlichen Bekenntnis“, sagt sie, „daß wir alle, die wir geduldig dasaßen auf den Schulbänken, von der wunderbaren Schönheit der Gesänge Homers, die wir übersetzten, in Wahrheit beinahe nichts empfanden. Nachzureden und mit mehr oder minder Geschick in Aufsätzen nachzuschreiben, was ein begeisterter Lehrer uns darüber vorsagte, das brachten wir allerdings fertig, aber wer von uns nicht später Philolog geworden ist, wird schwerlich sein ästhetisches Verständnis Homers zu wärmerer Anteilnahme und lebendigerem Empfinden gesteigert haben.“ Man könnte nun diesem ehrlichen Bekenntnis einfach das Wort Goethes entgegenhalten: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“ Allein so kurz darf die Sache doch nicht abgemacht werden. Jene Stimme ist keineswegs eine vereinzelte, und wenn ihr auch entgegengesetzte Stimmen gegenüberstehen, so ist sie doch wohl der Beachtung wert. Es handelt sich hier nämlich um die wichtige Frage, ob wir durch unseren humanistischen Unterricht unseren Schülern etwas bieten, was sie innerlich befriedigen kann, ob wir im stande sind, wie jene Stimme ganz richtig bemerkt, ihnen ein wärmeres Anteilnehmen, ein lebendigeres Empfinden für unsere Lehrgegenstände beizubringen und ebendamit ihnen das Lernen zum Genuß, zur Freude zu machen. Die Mühe der Berufsarbeit mit der Freude an derselben zu vereinigen, das ist ja die große Aufgabe, welche der Erwachsene sich im Leben zu stellen hat, und dieselbe Aufgabe muß auch der Schüler sich stellen, und der Unterricht muß das Seinige dazu thun, damit er zu diesem Ziele gelange. Und die Erreichung dieses Zieles ist weder leicht noch einfach, und es sind auch verschiedene Stadien, durch die man zu demselben gelangt. Was die Schule bietet, das ist ja zunächst gar nicht Genuß,



sondern Arbeit, und zwar eine von Anfang ungewohnte und gleich recht energische Arbeit. Mit einem spielenden Lernen kann und darf sich die Schule nicht befassen, das gehört dem Hause, der Familie an, das mag als eine Art von Vorbereitung für die Schule gelten, aber in diese herein darf es nicht reichen. Die Schüler selbst würden es nicht wollen, sogar die jüngsten nicht, sie würden den Respekt vor der Schule und dem Lernen verlieren, wenn es damit nicht ernst genommen würde. Aber die Freude am Lernen und die Freudigkeit des Lernens sind dabei schon von Anfang an nicht ausgeschlossen, sie stellen sich von selber ein, sie sind die sicher reifende Frucht des Lernens selbst; das stetige Anwachsen geistigen Kapitals, das Bewußtsein, begriffen und verstanden zu haben, bewirkt schon in den Herzen der jüngsten Schüler eine innere Erhebung, ein Selbstgefühl, das als reine Freude empfunden wird. Und gerade in dem Erlernen einer ganz fremden Sprache tritt das erworbene Neue mit besonderem Nachdruck vor die Seele, es ist eine ganz neue, von der heimischen grundverschiedene Welt, der sie sich bemächtigen. Je mehr dann die Schüler im Alter vorrücken, desto höher werden naturgemäß die Anforderungen, die an ihre Denkkraft gestellt werden, und es gehört eine kräftige Thätigkeit des Willens dazu, daß dem Schüler die Freude am Lernen, welche von Anfang an ohne sein Zuthun vorhanden ist, und welche bei den jüngsten Altersklassen ein so frisches, fröhliches Bekennen und Wiedergeben des Gelernten zur Folge hat, über der verstärkten Arbeit des Denkens, mehr noch über der wachsenden Aufnahme stofflichen Wissens nicht abhanden kommt. Das Lernen als solches befriedigt ihn nicht mehr wie früher, er verlangt eine höhere Befriedigung, und diese kann nur in den Lehrstoffen selbst gelegen sein, in Verbindung mit der Art und Weise, wie sie im Unterricht behandelt werden, und das Maß dessen, was dem Schüler nach dieser Seite geboten

wird, muß dem Maß seiner Arbeit entsprechen. Diese Arbeit ist aber keine geringe. Es kostet eben immer Mühe, die spröde, fremdartige Form zu überwinden, um sich des darin niedergelegten geistigen Inhalts zu bemächtigen, der unendliche Reichtum der alten Sprachen läßt immer neue Erscheinungen hervortreten, mit denen man sich wieder zu beschäftigen hat, die großartige Originalität der alten Schriftsteller erzeugte eine Verschiedenheit der Stilarten, mit denen man sich immer aufs neue bekannt machen muß, die Verschiedenheit des Inhalts hat auch eine Verschiedenheit des Ausdrucks und der Darstellung zur Folge, der dichterische Ausdruck ist ein ganz anderer als die Ausdrucksweise der Prosa, und innerhalb der Dichtung selbst wechselt die Sprache nach den verschiedenen Dichtungsarten. Denn das eben ist ein Grundzug und ein Hauptvorzug der klassischen Litteratur, daß überall der Geist sich für jede Art seiner Äußerung die ganz entsprechende, eigentümliche Form geschaffen hat. Es ist die wunderbare Harmonie der Form und des Inhalts, welche den Meisterwerken der Alten so sichtbar den Stempel der Vollendung aufdrückt. Gerade darin am meisten haben wir von ihnen gelernt und müssen wir in alle Ewigkeit von ihnen lernen, wir können ihnen nachstreben, ihnen nahe kommen, aber erreichen, übertreffen können wir sie nicht. Und diese Harmonie nach allen Seiten zu erfassen, sie in allen ihren Ausstrahlungen, in ihren kleinsten Gebilden klar und deutlich zu erkennen, das ist unsere ewige Aufgabe, das unser höchstes und wirksamstes Bildungsmittel. Welche der modernen Sprachen kann uns das gleiche bieten, kann uns die alten Sprachen ersetzen? Sie haben ja selbst sich aus und nach diesen gebildet, verdanken ihnen selbst ihre höhere Entwicklung, ihre vollkommenere Erscheinung. Wollen wir denn die Originale aufgeben, um von den Nachbildungen anderer zu lernen? Wollen wir unserer Jugend das Höchste versagen, um sie mit Gerin-

gerem zu sättigen, da doch die Erfassung dieses Höchsten für sie nicht unerreichbar ist? Mühe kostet es, das ist keine Frage, und keine andere Wahrnehmung hat sich mir im ganzen Verlauf meiner Lehrthätigkeit sicherer und stärker aufgedrängt als die, wie schwierig es ist, die Alten vollkommen zu verstehen. Und darin liegt auch die Ursache jenes großen Kampfes, den jeder Lehrer bei der Behandlung der alten Klassiker mit sich selber durchzumachen hat: auf der einen Seite möchte man den Schülern möglichst viel von den Schriften der Alten zukommen lassen, möchte man der Lektüre eine möglichst weite Ausdehnung geben, und auf der andern sieht man sich genötigt, immer wieder anzuhalten und so lange zu verweilen, bis der ganze Gedankeninhalt erschöpft und die Harmonie zwischen ihm und seiner Form zum vollen Bewußtsein gebracht ist. Folgt nun aber daraus, daß man auf die Lektüre der Alten in der Schule verzichten, daß man es den Erwachsenen überlassen soll, durch Übersetzungen sich mit denselben bekannt zu machen, worauf auch schon hingewiesen worden ist? Ist es nicht vielmehr ein Glück, daß wir einen Lernstoff besitzen, der so reich an Gedanken und zugleich so vollendet in der Form, der so eigenartig und doch so vielgestaltig, der so echt national und doch so universal ist, der ebensosehr die Frische der Jugend als die Reife des Alters an der Stirne trägt, der geheiligt ist durch die Würde der Vorzeit und doch auch wieder der Gegenwart so nahe steht, daß diese bei allen ihren geistigen Bedürfnissen ganz unmittelbar aus ihm sich befruchten läßt? Ich kann Sie versichern, schreibt ein berühmter englischer Staatsmann an einen Freund, daß ich in Gerichtshöfen wie im Parlament, ja selbst Volksversammlungen gegenüber nie so viel Furore machte — um mich dieses gangbaren Ausdrucks zu bedienen — als wenn ich beinahe wörtlich aus dem Griechischen übersetzte (Lord Brougham an Macaulays Vater). Es muß ja wohl ein

großer, ein bedeutender Stoff sein, mit dem wir unsere erwachsenen Schüler so lange und so eifrig sich beschäftigen lassen, und ein solcher Stoff kann doch nicht ohne Mühe bewältigt werden. Aber man vergesse dabei nicht, daß die Schüler bei dieser Arbeit nicht sich selbst überlassen, nicht auf ihre eigene, oft noch schwache Kraft angewiesen sind, daß die Hand des Lehrers ihnen überall hilfreich nahe ist, daß jede Schwierigkeit für sie geebnet, jede Frage, die sie nicht zu lösen vermögen, für sie gelöst wird, daß nichts für sie dunkel und unverständlich bleibt, daß es das unablässige Bemühen des Lehrers ist, sie in allem zur vollen Klarheit, zum vollen Verständnis zu führen? Wo wird es uns denn sonst so gut im Leben? Es werden akademische Vorlesungen, werden öffentliche Vorträge gehalten, es werden Bücher um Bücher geschrieben, aber es fehlt überall in unserem geistigen Leben an dem einen, was Not thut, an dem lebendigen Verkehr zwischen dem Geber und dem Empfänger, wir können nicht mitreden, wir können nicht fragen und werden nicht gefragt, wir können unsere Zweifel, unsere Bedenken nicht vortragen, und wo unsere Kraft nicht hinreicht, um die fremden Gedanken zu fassen, da stehen wir ratlos und müssen uns bescheiden. Welch einen großen Vorzug hatte hierin nicht das Altertum! Da war der Erwachsene so wenig als die Jugend auf sich selbst angewiesen, da setzte sich jener lebendige geistige Verkehr, worin eben das Wesen des Unterrichts besteht, auch später noch fort, da bestand die ganze Welt aus Lehrenden und Lernenden, da saß der Meister inmitten seiner Schüler, und sein ganzer Unterricht war Frage und Antwort, da trat die Wissenschaft nicht von außen an den Wissensdurstigen heran, sondern aus ihm selbst wurde sie erzeugt und hervorgelockt durch Rede und Gegenrede, da wurde dem Schüler allererst sein Nichtwissen klar gemacht, dann wurde er allmählich von innen heraus aus der Verworrenheit seines Denkens zur Klarheit geführt.

Was nun dort die allgemeine Form des wissenschaftlichen Lebens war, das hat sich bei uns in die Schule zurückgezogen. Hier darf und soll der Lernende mitreden, hier spricht der Lehrer nur für ihn und durch ihn, hier ist wahrhaftes geistiges Leben, hier befruchtender Austausch der Gedanken. Was der Lehrer versteht, das muß der Schüler auch verstehen lernen, was er empfindet, für was er sich erwärmt, das muß der Schüler auch empfinden, für das muß er sich auch erwärmen. Das kann bei solchem Verkehr ja gar nicht anders sein. Denn am meisten wirkt doch auf den Menschen der Mensch, auf den Geist das gesprochene Wort. So erschließt sich denn auch durch den Unterricht die Pforte zum Verständnis jener ganzen unendlich reichen Kulturwelt, der griechischen und römischen Welt, der Welt, aus der alle unsere großen Denker geschöpft und gelernt, an der unsere größten Dichter sich gebildet und begeistert, von der sie wieder und wieder gesungen haben, und ich werde niemals glauben, daß unsere deutsche Jugend nicht auch ein Gefühl der Freude, der inneren Erhebung empfinde, wenn sie von diesem Geiste einen Hauch verspürt.



VI.

Der Patriotismus in der Schule.

Ich habe bei dem Nationalfest, das wir vor kurzem gefeiert haben, Veranlassung genommen, unsere Jugend daran zu erinnern, daß sie zu keiner Zeit ihres deutschen Vaterlandes vergessen, daß sie sich immer vorhalten solle, was sie dem Vaterland verdanke, und welche Pflichten sie dereinst gegen dasselbe zu erfüllen habe. Es könnte überflüssig scheinen, davon des weiteren zu reden, sofern jeder Mensch ja schon durch das unmittelbare Gefühl, durch einen natürlichen Drang dazu getrieben werde, sein Vaterland zu lieben und sich für seinen Dienst vorzubereiten. Allein die Wirklichkeit ist eben doch eine andere als selbst das natürliche Gesetz, und dieses muß in den meisten Fällen sich seine Geltung im menschlichen Leben erst schaffen und erkämpfen. Ja, die Liebe der Kinder zu den Eltern wird überall vorhanden sein, wo nicht die höchste sittliche Verwilderung herrscht, wo nicht alle Bande der Natur gewaltsam gesprengt sind; denn sie erzeugt sich mit Notwendigkeit aus der Liebe der Eltern zu den Kindern, aus der unendlichen Fülle von Wohlthaten, welche den Kindern vom Anbeginn ihres Daseins an durch alle Stufen ihres Alters durch die Eltern zufließen. Man kann sagen: alles, was von guten Gaben dem heranwachsenden Menschen zukommt, das nimmt seinen Weg durch die Hand der Eltern. Und das Gleiche könnte man ja wohl auch vom Vaterland sagen, das uns auf seinem heiligen Boden nährt, das uns

bildet und erzieht, dessen Einrichtungen und Gesetze unser Leben ordnen und regeln, dessen starker Arm uns schützt und behütet. Was uns das Vaterland ist, und was es uns sein soll, das finden wir in sehr treffender und eindringlicher Weise in jener kleinen Abhandlung des Griechen Lucian, welche den Titel führt: Lobrede auf das Vaterland, und welche wie ein fremdes Kind unter seinen zahlreichen Schriften dasteht. Lucian ist ja der große Spötter und Satiriker, der alle die großen Schäden und Gebrechen seiner Zeit — er lebte im 2ten Jahrhundert der römischen Kaiserzeit — schonungslos ans Licht zieht und mit vernichtendem Spotte geißelt. Das soziale Leben in allen seinen Ausartungen, das Treiben der Gelehrten und Philosophen, der religiöse Glaube vor allem und seine mythische Götterwelt, kurz alles, was das menschliche Leben ausfüllt, was der Mensch ist und was er schafft, was er denkt und was er glaubt, bildet den unerschöpflichen Stoff für seine zersetzende Kritik. Doch da kommt das Vaterland. Hier hat der Spott ein Ende, hier vergißt er das Lachen, hier entweicht der kalte, nüchterne Verstand vor der Aufwallung eines tiefen und warmen Gefühls, hier redet er in schlichten und einfachen, aber wirkungsvollen Worten, was ihm das Herz eingiebt.

Daß es nichts Süßeres giebt als das Vaterland, so beginnt er, das erkennt jeder zum voraus an. Allein wenn einem das Vaterland auch das Liebste ist, kann darum nicht etwas anderes ehrwürdiger und erhabener sein? Nein! Denn alles, was dem Menschen ehrwürdig und erhaben ist, das verschafft ihm, das lehrt ihn sein Vaterland, das ihn groß zieht, ihn bildet. Die Größe der Staaten, ihr Glanz, ihre reichen Mittel erwecken die Bewunderung vieler: das Vaterland lieben alle. Ja, wenn man Städte mit einander vergleichen will, dann muß man ihre Größe, ihre Schönheit, die Ausdehnung ihrer Warenlager untersuchen, allein wenn man unter den Städten wählen soll, dann giebt wohl kein

Mensch sein Vaterland auf, um eine glänzendere Stadt zu wählen, sowie kein wackerer junger Mann einen anderen seinem Vater vorzieht. Wenn einer seinen Vater gehörig in Ehren hält, dann wird er auch sein Vaterland gebührend hoch halten. Denn Vater und Großvater und alle Verwandten weiter hinauf befaßt ja das Vaterland in sich; und bis zu den vaterländischen Göttern reicht sein Name zurück. Auch die Götter freuen sich des Vaterlands, und während sie alles, was bei den Menschen vorgeht, in ihrer Obhut halten, da sie alles Land und Meer als ihr Eigentum betrachten, so zieht doch jeder die Stadt, in deren Nähe er geboren ist, allen anderen vor. Das sind die ehrwürdigsten Heimstätten der Götter, das die gefeiertsten Inseln, wohin die Sage die Geburt der Götter verlegt. Darauf gründet sich der Glaube, daß ein Opfer den Göttern dadurch angenehm werde, wenn sich jeder in seine Heimat begiebt, um dort zu opfern. So hoch in Ehren steht also bei den Göttern das Vaterland, sollte das nicht in noch weit höherem Grade bei den Menschen der Fall sein? Hat ja doch jeder die Sonne zuerst in seinem Vaterlande erblickt, woher es auch kommt, daß jeder in dem Sonnengott, obgleich er allen gemein ist, seinen Landesgott sieht, eben weil er ihn von dieser Stätte aus zum erstenmal geschaut hat. Hier hat er auch den Anfang im Sprechen gemacht, indem er zuerst einheimische Laute aussprechen lernte, und hier ist er zuerst mit den Göttern bekannt geworden. Und wenn man es, wie sich's gebührt, einem einzelnen dankt, was man Gutes von ihm empfangen hat, so muß man es noch weit mehr dem Vaterland auf die entsprechende Weise vergelten, ihm muß man den Dank für Nahrung wie für Kenntnis der Gesetze entrichten. Schon den Jüngling zieht es aus der Fremde immer wieder nach dem Vaterlande hin, und diese Sehnsucht ist um so stärker bei den Älteren, je reifer ihr Verstand ist. Jeder Greis wünscht und sorgt, in seinem

Vaterlande zu sterben, um da, wo er sein Leben begann, auch wieder seinen Leib in die Erde zu legen, die ihn genährt hat, und bei den Gräbern seiner Ahnen zu ruhen. So eilt der Mensch seinem Vaterlande zu, wenn es auch klein und rauh ist und einen mageren Boden hat, und wenn er auch in der Fremde im Wohlstand leben könnte. Selbst die Unsterblichkeit wird er nicht annehmen, wenn man sie ihm geben wollte, ein Grab im Vaterland ist ihm lieber. Der Rauch in der Heimat scheint ihm glänzender als das Feuer in der Fremde. Der Gesetzgeber hat für die schwersten Vergehen als die härteste Strafe die Verbannung auferlegt, und in der Schlacht, wenn die Truppen aufgestellt sind, weist man sie als auf das Höchste darauf hin, daß sie für ihr Vaterland kämpfen. Denn keiner, der das hört, will sich schlecht zeigen, das Wort Vaterland macht den Feigling zum Helden. So redet der Grieche. In einer Zeit, wo alle sittlichen und religiösen Grundlagen des antiken Lebens in ihren Fugen gelöst sind, und der allgemeine Einsturz droht, da ist es doch der Gedanke an das Vaterland, der dem Menschen noch einen Halt giebt. Dieses Vaterland ist für Lucian freilich nicht das römische Reich, das damals alles umfaßte, sondern es ist, wie zur Zeit des freien Griechenlands, das kleine Stadtgebiet, dem jeder angehört. Aber so ist es eben, vom Kleinen, vom Nächstliegenden muß die Vaterlandsliebe ausgehen. Denn die Wohlthaten, die uns dieses spendet, sind die unmittelbarsten und handgreiflichsten, sie sind diejenigen, deren Ursprung sich am wenigsten verbirgt, die von dem Geber das lauteste Zeugnis ablegen. Darum knüpft sich die Vaterlandsliebe, auch wenn das Vaterland ein großes Ganzes ist, doch immer an die nähere Umgebung an, sie trägt einen landschaftlichen Charakter, sie haftet an dem Wohnort, dem nächsten Heim, an Berg und Thal, an Fluß- und Seelandschaft, ihre erste und ursprünglichste Form ist die Heimatliebe. Es ist also das engere

Vaterland, auf dem sie sich aufbaut. Darum verträgt sich auch die Liebe zum großen Vaterland, zu dem Vaterland, welches die ganze durch Abstammung, Sprache und Sitte geeinigte Nation umfaßt, aufs beste mit der Liebe zum nächsten, zum engeren Vaterland, und während oberflächlich denkende Menschen häufig auf die Ansicht verfallen, daß die Anhänglichkeit an das Nächste und die Liebe zum Ganzen nicht mit einander vereinbar seien, ist es in der That so, daß die erstere der natürliche Ausgangspunkt ist, um zu der letzteren zu gelangen. Denn wie der Blick des Menschen zuerst das Nächste erfaßt, um von da aus weiter zu gehen und zuletzt in die äußerste Ferne zu schweifen, so erwärmt sich auch das Herz des Menschen allererst für die beschränkte Heimat, um von ihr aus immer weitere Kreise zu umspannen und endlich das Ganze zu umfassen.

Aber allerdings macht sich das nicht so ganz von selbst, die Fortentwicklung der Heimatliebe zur Vaterlandsliebe ist zwar ein natürlicher Prozeß, aber doch immer auch ein solcher, der nicht ohne Zuthun des Menschen sich vollzieht. Das große Ganze wirkt ja nicht so unmittelbar auf den Menschen, der in der Regel mit seiner Sorge um das Dasein auf das Nächste angewiesen ist. Um sein Vaterland zu lieben, muß er, wenn auch nicht sein Herz, so doch seinen Blick von diesem Nächsten losreißen, muß seine eigenen, besonderen Interessen zurückstellen und seine Brust erweitern für das große Ganze seiner Nation. Dieser Fortschritt will aber errungen und erkämpft sein wie alles geistig Große im Leben des Menschen. Und was kann bei diesem Kampf förderlicher sein, als wenn schon frühe die Geister auf das Rechte hingelenkt, die Herzen für das Vaterland erwärmt werden? Es ist nicht einzusehen, warum die Schule nicht auch nach dieser Richtung hin ihres Amtes warten soll, die Herzen für die höchsten Interessen der Menschheit zuzubereiten und zu begeistern, sie zum Idealen hinzuführen.

Und eine wahrhaft ideale Richtung ist ja eben die Richtung auf das Vaterland. Vor diesem Namen verschwinden alle Sonderinteressen, alle egoistischen Gedanken, alle Unterschiede des Besitzes, des Standes und der Bildung, verschwindet alles Niedrige und Gemeine, das sich im gewöhnlichen Leben so gern an den Fuß des Menschen anheftet, durch die Hingabe an das Vaterland erhebt sich der Mensch zur höchsten Reinheit der Gefühle, zur edelsten gemeinnützigen Thätigkeit. Dafür also das Innere des Menschen zu stimmen, dafür ihn offen und empfänglich zu machen, das ist gewiß eine Aufgabe, welche die Schule zu übernehmen hat, welcher sie sich nicht entziehen darf, weil sie ihr recht eigens angehört, und weil sie mit ihrer ganzen Richtung, mit ihren Zwecken und Zielen im vollen Einklang steht, und die Frage ist nur die, in welcher Weise sie diese Aufgabe erfüllen soll.

Um diese Frage zu beantworten, möge mir verstattet sein, in meiner Erinnerung etwas zurückzugreifen. Fünf Jahre nach unserem letzten glorreichen Krieg, im Jahre 1875, erschien in der Revue des deux mondes eine kurze, aber inhaltsreiche Abhandlung von Michel Bréal, betitelt: „Erinnerungen aus einer Reise durch die Schulen Deutschlands. Der Patriotismus in den Schulen." Der Verfasser hatte in den Jahren 1858 und 1859 auf der Universität Berlin studiert und hatte dann im Jahre 1873 Deutschland aufs neue aufgesucht, um seine früher erworbenen Kenntnisse über den deutschen Unterricht aufzufrischen und zu vervollständigen. Da fand er denn alles anders, sowohl auf den Hochschulen als an den niedrigeren Bildungsanstalten. Früher erschienen ihm die deutschen Professoren als Männer, die bei aller Liebe zu ihrem Lande doch erhaben über die Rivalität der Nationen und ganz der selbstlosen wissenschaftlichen Forschung hingegeben waren. Diese schöne Illusion ist jetzt zerstört. Er findet, daß die Zeit vorüber ist, wo man den Deutschen vorwerfen konnte, daß sie über dem Altertum

sich selbst vergessen und anderen Völkern mehr Aufmerksamkeit schenken als ihrem eigenen. Überall entdeckt er im Unterricht das Bestreben, auf Förderung des Nationalgefühls hinzuwirken, selbst bei den Mädchen, die, wie die Knaben, in der Schule lernen sollen, was das Vaterland ist, und welche Pflichten jeder gegen den Staat zu erfüllen hat. Und nicht bloß der Verstand erhält diese Richtung, sondern auch die Phantasie. Während man in Frankreich die älteste Epoche als eine Zeit der Barbarei und des Aberglaubens darzustellen pflegt, schildert man in den deutschen Schulen das Leben der alten Deutschen an der Hand von Tacitus Germania als eine Zeit herrlicher Urkraft und stolzer Unabhängigkeit und begeistert die Jugend für die großen Eigenschaften der deutschen Vorwelt wie für die weltgeschichtlichen Persönlichkeiten der deutschen Nation, vor allem für Friedrich Barbarossa. Auch in den Schulbüchern ist es überall das nationale Interesse, das die Norm für die Beurteilung der Menschen und ihrer Handlungen abgiebt. Und um das deutsche Altertum der Jugend vollends recht nahe zu bringen, führt man sie auch in die altdeutsche Sprache und Litteratur ein und lehrt sie die Helden des Nibelungenlieds bewundern. In noch höherem Grade macht sich natürlich die patriotische Tendenz bei der neueren Geschichte geltend, die in ausgedehnter Weise durch alle Klassen behandelt und dazu benutzt wird, die Schüler nicht bloß für den Kampf des Lebens, sondern auch für den Streit der Nationen und der Rassen zu inspirieren und zu wappnen. Da verschwinden denn alle humanitären Gesichtspunkte, der reine Strom der Wissenschaft wird getrübt, Haß und Verachtung fremder Nationen werden in die Herzen der Jugend gesät. In Frankreich, bemerkt der Verfasser weiter, ist der Patriotismus kein Erzeugnis der Schule, er ist hier nicht durch Vermittlung der Litteratur und der gelehrten Bildung in die Massen hinabgedrungen, sondern beruht auf dem überall verbreiteten Bewußtsein einer ruhm-

reichen Vergangenheit. Dieses Gefühl ist allenthalben gegenwärtig und braucht nicht jeden Augenblick durch den Unterricht von neuem erwärmt und gekräftigt zu werden. — Wir wollen es dem französischen Gelehrten nicht verübeln, wenn er keine Freude an der Entwicklung des deutschen Patriotismus in der Schule hat, wir können es sogar begreiflich finden, wenn er in dieser Entwicklung des Patriotismus zugleich die Erzeugung von Haß gegen fremde Nationen sieht. Denn das neue Deutschland, soweit es auch in Wirklichkeit vom Haß gegen diese entfernt ist, so entschieden muß es seine Rechte gegen dieselben wahren, und so wenig die Schule sich je dahin verirren wird, Haß und Verachtung gegen fremde Völker zu predigen, so sehr ist sie berechtigt und verpflichtet, die Liebe zum eigenen Volk und das Gefühl für nationale Ehre tief in die Herzen der Jugend einzusenken. Das deutsche Nationalgefühl als Gemeingut der ganzen Nation ist noch eine junge Pflanze, die sehr nötig hat, begossen und gepflegt zu werden, damit sie zu einem Baum heranwachse, in dessen Schatten unser Volk sicher ruhen kann. Und wenn dazu die deutschen Lehrer mitwirken, wer darf ihnen daraus einen Vorwurf machen? Sollen sie von allen den vielen Pflanzen, die sie zu pflegen haben, gerade nur die des Patriotismus ungepflegt lassen, bloß um den Schein zn vermeiden, daß durch irgend ein warmes Wort, das sie über ihr eigenes Volk zu den Schülern sprechen, die geschichtliche Wahrheit getrübt werden könnte? Gewiß nicht. Übrigens braucht die Schule, um diesen Zweck zu erreichen, gar nicht aus ihrem Beruf herauszutreten, sie braucht gar keine besondere auf Steigerung des Nationalgefühls gerichtete Tendenz zu verfolgen, vielmehr wirkt sie viel nachhaltiger und kräftiger, wenn sie einfach nur wirkt, wie es in ihrem Begriff und Wesen liegt, nämlich durch Belehrung. Wenn also die Schule für Erzeugung eines patriotischen Sinnes wirkt, so thut sie das, ohne

aus sich herauszugehen, immer ganz in ihrer Weise, das will sagen, sie thut es nicht mit hohen Worten, nicht mit eitlem Prahlen von der Größe der Nation in Vergangenheit und Gegenwart, nicht mit verächtlichen Seitenblicken auf andere Nationen, nicht mit Erregung der Leidenschaften, die Schule agitiert und politisiert nicht, sie vertritt keine Partei, sie mahnt nicht, sie schilt nicht, sie droht nicht, sie redet nicht einmal von Patriotismus und was alles dazu gehört, sie folgt auch darin nur ihrem einzigen, aber hohen Beruf: sie lehrt, sie bildet durch Lehre, sie wirkt durch Lehre, sie streut auch hier, wie überall, ihre Samenkörner aus und wartet ruhig, bis sie aufgehen und Früchte tragen.

Es ist eine alte Wahrheit: was man kennt, das liebt man, und je mehr man es erkennt, je tiefer man eindringt, desto mehr fühlt man sich getrieben, es zu lieben. So giebt es keinen Gegenstand des Wissens, dem man nicht um so mehr innerlich zugeneigt würde, je mehr man sich in ihn versenkt; mag er groß oder klein sein, die eingehende Beschäftigung mit ihm macht ihn uns wert und teuer. Und dasselbe gilt auch von unserem Verhältnis zum Vaterlande. Um es recht zu lieben, muß man es recht kennen, beides, Land und Leute, alle seine Wandlungen und Schicksale in alter und neuer Zeit, alles, was von deutschen Männern gethan und geschafft worden ist, von der Zeit an, wo die deutschen Stämme noch vom heimischen Boden die römische Eroberung abwehrten, bis auf die Gegenwart, wo sie nach langem Harren wieder unter einem Kaiser geeinigt sind. Daher bildet auch der Unterricht in der deutschen Geschichte einen Hauptteil des geschichtlichen Unterrichts überhaupt, und wie dieses ganze Lehrfach weist er über seine Aufgabe hinaus. Das Stoffliche, das die Schule in der diesem Fach zugewiesenen Zeit bieten kann, ist nicht groß, sie kann den Gegenstand nicht erschöpfen, kann manches sogar nur andeuten, aber das kann sie bewirken, daß die Geschichte leben-

dig wird vor dem Auge des Schülers, daß große Ereignisse in großen Umrissen vor ihm erscheinen, große Männer in ihrer vollen Größe sich ihm darstellen. So erfaßt er denn an leuchtenden Vorbildern die ganze Eigenart seines Volks, seine Tugenden wie seine Fehler, und sich selbst als einen Sohn dieses Volks, und wenn er erwägt, mit welcher Mühe und Arbeit, unter welchen Nöten und Gefahren sein Volk sich durchgerungen hat zu dem Ziele, das es eben jetzt erreicht hat, dann muß ihm wohl der Gedanke kommen, daß es ein hohes und herrliches Ziel sei, dessen Erreichung so viele Mühe gekostet habe. Ja, die Geschichte lehrt uns erst recht schätzen, was wir Gutes haben. Hören wir eine Stimme aus der Zeit der Freiheitskriege. Ihre Freiheit nach außen, ihre nationale Selbständigkeit hatten die Deutschen erkämpft, aber was ihnen den Sieg verschafft hatte, die Einigung der deutschen Stämme, diese mußte, wenn Deutschland sich wirklich wieder erheben sollte, zum festen, dauernden Zustande werden. Damals schrieb der Patriot Oken in seiner Zeitschrift „Nemesis" die bedeutungsvollen Worte: „Wir müssen nach nichts rufen, als nach einem Kaiser. Nicht nach Verfassung, nicht nach Einteilung, nicht nach Handels-, Denk- und Gewissensfreiheit, nicht nach Wegschaffung despotischer Einrichtungen, unerschwinglicher Steuern; nichts nach alledem müssen wir fragen. Mit dem Kaiser ist das alles gegeben. Das deutsche Volk muß daher jetzt keinen Wunsch haben, als den Kaiser. Es muß an nichts denken, nach nichts rufen, muß seine Landesschmerzen verbeißen, bis ihm dieser Wunsch gewährt ist. Dann lindert sich alles von selbst. Deutschland steht dann wieder mit Rang, mit erstem Rang unter den Staaten der Welt da, Deutschland hat dann nur am Meer und an den Alpen Grenzen und besitzt wieder ein kaiserliches Heer gegen auswärtige Feinde." Was für prophetische Worte, und wie hat sich das alles erfüllt! Da ist es ja völlig klar: wenn

man die Gegenwart schätzen will, so blicke man in die Vergangenheit, dort steht's geschrieben, was ein Volk zu erstreben und zu wünschen hat. Dort mögen also auch unsere Schüler lesen, damit sie die Sehnsucht ihres Volks kennen lernen und sich freuen, daß das Sehnen endlich gestillt ist. Vor allem aber mögen sie das Leben unserer großen Männer lesen. Denn im Leben des einzelnen spiegelt sich am klarsten und für die Jugend faßlichsten der Geist der Zeiten ab. Die Biographie ist für die Jugend der sicherste und leichteste Weg zum Verständnis der vaterländischen Geschichte und zugleich der beste Weg zur Ausbildung des eigenen Charakters. Wer das Leben eines wahrhaft großen und edlen Menschen kennen lernt, der empfängt damit nicht bloß das lebendigste Bild der Zeit, in der er gelebt hat, sondern auch eine Fülle der mannigfachsten Anregungen für Geist und Herz, und wenn dieser Mensch unserer eigenen Nation angehört, wenn er eine große Thätigkeit zur Hebung seines Vaterlandes ausgeübt hat, dann haben wir den verkörperten, den lebendigen Patriotismus vor uns, dessen Eindrücken sich niemand verschließen kann.

Und nicht weniger als die nationale Geschichte wirkt die nationale Litteratur. Indem wir die Jugend in diese einführen, eröffnen wir ihr den Zugang in die große Werkstätte des nationalen Geistes. Denn nicht der Geist des einzelnen Menschen ist es, der uns aus den Werken unserer großen Dichter entgegentritt, sondern der Geist unseres Volkes selbst. Alles, was unsere Nation in den verschiedenen Perioden ihrer Geschichte gedacht, empfunden, erlebt hat, ist in den Werken ihrer Dichter niedergelegt und findet dort seinen reinsten und vollkommensten Ausdruck. Was in keinen Annalen verzeichnet ist, was keine Geschichte verkündet, was so tief innerlich, so verborgen ist in den Herzen der Menschen, daß es auch dem schärfsten Auge des Beobachters entgeht, durch des Dichters Wort tritt es ans Tageslicht, durch des

Dichters Mund wird es aller Welt verkündigt; denn die Dichter sind die Herolde ihrer Nation. Durch sie erschließt uns diese ihre geheimsten Gedanken und Empfindungen, durch sie gewährt sie uns einen Einblick in ihr Innerstes und Allerheiligstes, und niemand darf wähnen, das geschichtliche Leben seines Volks zu kennen, der es nicht durch das Studium seiner Dichter in seinen Tiefen erfaßt hat. Und auch hier weist unser Unterricht über sich selbst hinaus. Die Schule öffnet die Pforten zum deutschen Dichterwald, sie zeigt dem Jüngling die Hauptwege, die durch denselben führen, aber nachdem sie ihn soweit gefördert hat, daß er nicht mehr in der Irre gehen kann, überläßt sie es ihm, sich darin heimisch zu machen und ein Gebiet um das andere, wie es sein fortschreitendes Verständnis mit sich bringt, zum Gegenstande seines Nachdenkens und Nachempfindens zu machen. In die Dichter sich einleben heißt aber nichts anderes, als in die Nation sich einleben, und wer in die Nation sich recht eingelebt hat, der muß notwendig auch von wahrer und heißer Liebe zu ihr erfüllt werden. Denn das innere Leben der Nation, das er erfaßt, ist ja sein eigenes inneres Leben, nur in erweiterter, verklärter Form, mit Abstreifung aller persönlichen Schwächen, aller zufälligen Meinungen, wie sie dem einzelnen Menschen eigen sind.

Indes nicht bloß der Inhalt der nationalen Dichtung ist es, was unsere Jugend zu ihrem Vaterlande hinzuführen geeignet ist, sondern auch die Form. Was die Nation zusammenhält, was sie am meisten von anderen Nationen abscheidet, das ist ihre Sprache. Die Sprache, die in der Litteratur eines Volks ihren vollendetsten Ausdruck findet, die aber andererseits auch im Leben des Volks sich ihrer Natur nach immer weiter entwickelt, so daß sie in Wirklichkeit als eine Gesamtthat der ganzen Nation aufzufassen ist. In der Sprache erscheint die Nation am unmittelbarsten in ihrer Eigenart, in ihrem besonderen Wesen, und je mehr daher

der einzelne der Sprache seines Volks sich bemächtigt, je kräftiger und voller, je reiner und schöner er in dieser Sprache sich ausdrücken lernt, desto mehr beweist er, daß er das geistige Wesen seines Volks sich wirklich angeeignet hat. Wer kann wahrhaft deutsch empfinden, der nicht deutsch reden kann, wer kann die Vorzüge seines Volks recht fassen und begreifen, der nicht einen seiner größten Vorzüge, seine herrliche, unvergleichliche Sprache, bei sich selber ausgebildet hat? Und gerade darin ist bei uns noch viel zu thun, das eben ist ein Hauptarbeitsfeld für die Schule.

Unser schwäbischer Stamm zeichnet sich nicht durch Redefertigkeit aus, er liebt es vielmehr, sich in Schweigen zu hüllen, und unsere Jugend in den Gymnasien macht davon keine Ausnahme. Denn nicht darum handelt es sich, daß man eine Rede ausarbeiten, einen Aufsatz schreiben lernt, das kann ja wohl durch die Anleitung, welche die Schule bietet, zu stande gebracht werden, sondern darum, daß man, wo immer, und über was immer man reden soll, sicher, gewandt, mit einer gewissen Vollständigkeit und in fließender Sprache zu reden wisse. Einem jungen Mann, der zaghaft, stockend mit Not einige Worte stammelt, anstatt frischweg vom Herzen zu reden, möchte man zurufen: Wie, du willst ein Deutscher sein, und du bist deiner deutschen Sprache so wenig mächtig? Du willst dein Volk lieben, und du stehst seinem edelsten Erzeugnis, seiner Sprache, so fremd gegenüber? Wie sollen andere dich hören und durch deine Worte bewegt werden, wenn du so sprichst, daß du dich selbst nicht hören magst, daß deine Rede für dich selbst keinen Klang, keine Kraft hat? Wie ganz anders wird sich der als Deutscher fühlen, der sein Deutsch so, wie er soll, zu reden weiß, wie ganz anders wird er auf andere wirken, wenn der Vollklang der deutschen Sprache aus seinem Munde strömt! Wir sprechen in der Schule nicht in fremden Sprachen, die alte Schul- und Gelehrtensprache, das Latein, ist

als solche beseitigt, auch die modernen Sprachen sprechen zu lernen, kann nicht die Aufgabe der Schule sein, aber das sollten wir um so mehr erreichen, daß unsere Schüler nicht Stümper, sondern angehende Meister in der Handhabung ihrer Muttersprache sind, wenn sie unsere Schule verlassen. Hier bieten uns die alten Sprachen, so hoch wir sie schätzen, keinen Ersatz, wohl aber kann das Studium der Alten, ihrer Staatsmänner, ihrer Redner, ihrer Philosophen, unserer Jugend auch nach dieser Seite hin die kräftigsten Mahnungen geben, die besten Vorbilder liefern. Kein Grieche, kein Römer würde geglaubt haben, seines Vaterlandes wert zu sein, als ein wirklicher Patriot gelten zu können, wenn er nicht ein Meister in der Sprache seines Volks war. Das ist kein Patriotismus in Worten, sondern ein Patriotismus des Worts, des Worts, das vom Herzen kommt und zum Herzen dringt, das die Gedanken erst völlig klar macht und den Empfindungen erst die rechte Stärke verleiht, des lebendigen und lebenskräftigen, des mächtig wirkenden Worts, des Worts, das zu Thaten führt, weil es selbst eine That ist, sofern in ihm der Gedanke sich seinen vollkommensten Ausdruck geschaffen, in die reinste Form sich ergossen hat.





VII.

Das Lernen.

Wir halten heute zum erstenmale unsere Schlußfeier im eigenen Hause und begehen somit am Ende des abgelaufenen Schuljahrs gleichsam das Vorspiel des Festes, das uns beim Beginn des neuen erwartet, der feierlichen Einweihung unseres neuen Schulgebäudes. Bei diesem Fest der Einweihung werden wir vorwärts zu blicken haben auf das, was wir für unsere Anstalt in der Zukunft hoffen und wünschen, auf das, was wir, Lehrer und Schüler, zur Erfüllung dieser Hoffnungen und Wünsche selber beitragen können, was wir mit vereinten Kräften anstreben und erreichen wollen. Am heutigen Tage haben wir rückwärts zu schauen auf einen zurückgelegten Zeitabschnitt, haben Umschau zu halten über das, was wir im verflossenen Schuljahr geleistet und erreicht haben, über den ganzen sittlichen und wissenschaftlichen Zustand unserer Anstalt, und diese Umschau muß uns zeigen, worauf wir besonders unser Augenmerk zu richten haben, um dem hohen Ziele, das uns vorgesteckt ist, wenigstens immer näher zu kommen, wenn wir es auch bei der Unvollkommenheit der menschlichen Natur, bei der Schwäche unseres eigenen Könnens und Vermögens und bei den hindernden Einflüssen der Außenwelt nicht wirklich zu erreichen im stande sind.

Zwar wenn wir auf die große Zahl von Schülern sehen, welche wir auch in diesem Herbst wieder mit dem Zeugnis der wissenschaftlichen und sittlichen Reife aus unse= rem Unterricht entlassen, und auf die noch größere Zahl

derer, welche wir durch Prämien auszeichnen dürfen, so könnte es scheinen, als ob vor diesen Erfolgen die Mängel weit zurückträten, als ob wir alles, was man billigerweise verlangen kann, erreicht hätten. Allein wie wir auch in diesem Jahre, sogar mehr als in anderen Jahren, widerwärtige Erfahrungen im einzelnen zu machen hatten, so führt uns überhaupt eine tiefere Erforschung, eine strengere Prüfung unserer Zustände darauf, daß noch lange nicht alles so ist, wie es sein sollte, daß alte Schäden noch immer fortdauern und zeitweise sogar mit stärkerer Macht hervortreten, daß das Gute keineswegs mit so sieghafter Kraft sich geltend macht, wie es in seinem Wesen gelegen ist, wenn es einmal feste Wurzeln geschlagen hat. Daraus ergiebt sich, daß auch bei uns, wie überall im menschlichen Leben, Licht und Schatten neben einander stehen, und da die Schatten im Leben oft weniger dadurch entstehen und um sich greifen, daß der Wille des Menschen direkt und mit Bewußtsein auf das Böse und Verbotene hingerichtet ist, als dadurch, daß der Mensch, zumal in der Jugend, nicht recht klar darüber ist, was es heißt, im Lichte zu wandeln, was im einzelnen dazu gehört, was zum Licht hin und was von ihm abführt, so will ich versuchen, in der Kürze ein Bild von dem zu entwerfen, was nach meiner Ansicht am meisten geeignet, was notwendig ist, um die Jugend vor Abwegen zu bewahren und ihr in wissenschaftlicher wie in sittlicher Hinsicht die rechte Richtung zu geben.

In wissenschaftlicher wie in sittlicher Hinsicht! Beides ist untrennbar verbunden und läßt sich gar nicht geschieden denken. Denn die Sittlichkeit bewegt sich in erster Linie und ganz vorzugsweise, als auf ihrem natürlichen Boden, innerhalb des Berufs, den jeder sich erwählt hat. Die stufenweise Aneignung höherer wissenschaftlicher Bildung ist der Beruf unserer Jugend in den Gymnasien, und das erste, was not thut, ist, daß sie den Vorzug, den Ehrenvorzug,

der darin liegt, in seiner ganzen Bedeutung erfasse. Nicht zur Befriedigung eines tadelnswerten Ehrgeizes, um auf andere, denen diese höhere Bildung versagt ist, hochmütig herabzusehen, sondern vielmehr nur zu dem Zweck, um der Pflichten, die darin für sie eingeschlossen sind, sich vollkommener bewußt zu werden. Das höhere Wissen stellt ja selbstverständlich auch höhere Anforderungen an den Menschen, an sein Denken, an seinen Fleiß, an sein Interesse, an sein ganzes Arbeiten, vor allem aber an sein sittliches Verhalten. Wenn ich junge Leute sehe, die im Unterricht zerstreut und unaufmerksam, leblos und träge, gleichgiltig und stumpf sind, die, wie und wann sie können, sich der Arbeit entziehen und dieser nicht die ganze, nicht die halbe, sondern nur den zehnten und zwanzigsten Teil ihrer Kraft widmen, die es als einen Gewinn, als einen Ruhm ansehen, den Lehrer zu täuschen, die gute Sitte und anständiges Betragen, wo sie sich unbeobachtet glauben, hinter sich werfen und innerhalb der Schule sich ein Benehmen erlauben, das sie zu Hause, in der Familie sich nie erlauben dürften und vor der Welt sich selbst nicht erlauben würden, so kommt mir in erster Linie der Gedanke, daß solche junge Leute keinen Begriff davon haben, was für eine bevorzugte Stellung sie als Schüler unserer Anstalt unter der Jugend einnehmen. Es fehlt ihnen das rechte Gefühl der Standesehre. Nicht daß das Wort Ehre nicht auch von unserer Jugend häufig im Munde geführt würde. Nein, nur zu häufig, und namentlich auch in solchen Fällen, wo die Ehre eine bloß scheinbare, eine falsche ist, eine Ehre, die vor dem richtigen sittlichen Urteil vielmehr als eine Unehre erscheint. Die Ehre ist nämlich das tiefe Gefühl der persönlichen Würde, die persönliche Würde aber ist nichts als die allgemein menschliche Würde, wie sie sich in einem Einzelwesen darstellt. Darum giebt es keinen Menschen von Ehre, der nicht auch zugleich ein guter, ein sittlicher Mensch wäre. Und eine Standes-

ehre giebt es nur insofern, als die allgemein menschliche Würde in einem bestimmten Stande eine eigentümlich ausgeprägte Form annimmt. So wird sich auch die Standesehre unserer dem Studium der Wissenschaften obliegenden Jugend eben durch diesen ihren besonderen Beruf näher bestimmen, und von dem Verhalten eines Schülers zu der Wissenschaft wird es abhängen, ob er mit Recht die Ehre seines Standes in Anspruch nimmt oder nicht. Einem Schüler z. B., der Präparationen, Übersetzungen, Aufsätze abschreibt, der also, anstatt selbst zu arbeiten, andere für sich arbeiten läßt, und anstatt selbst zu denken, fremde Gedanken sich erbettelt, können wir, ganz abgesehen von dem schweren sittlichen Vergehen betrüglichen Handelns, unmöglich ein wahres Ehrgefühl zuschreiben.

Doch es handelt sich natürlich nicht darum, daß man sich von solchen groben Verirrungen ferne hält, die bei jedem, der sie begeht, wenn er überhaupt noch sittliches Gefühl hat, notwendig ein tiefes Gefühl der Beschämung im Gefolge haben müssen. Es handelt sich, wie ich bereits gesagt habe, um die Stellung zur Wissenschaft. Man könnte nun sagen, so, wie der Erwachsene, der gereifte Mann, der die Wissenschaft sich zum Lebensberuf erwählt hat, dem sie zur Lebensweisheit, zum Trost in den Drangsalen des Lebens, zu einem unversieglichen Quell der Freude geworden ist, so, wie dieser sich zu der Wissenschaft stelle, könne die Jugend unmöglich sich zu derselben stellen. Denn jener habe sie ganz und völlig in sich aufgenommen, während diese erst durch lange, mühevolle Arbeit Schritt für Schritt dieselbe sich anzueignen habe. Allein es ist zu bezweifeln, ob der ausgedehnte Besitz des Wissens, bei dem man doch überall wieder auf ein Nichtwissen stößt und an die Grenze unseres Wissens, an die Unzulänglichkeit unseres Forschens und Erkennens erinnert wird, dem erwachsenen Menschen eine so reine Freude gewähren kann, als der Jugend das stätige,

sichere Fortschreiten von einer klar erkannten Wahrheit zur andern. Sie fühlt nur die Grenzen ihres Wissens, Grenzen, die sie jeden Augenblick überspringt, indem sie ihrem Wissen etwas Neues hinzufügt, die Grenzen des Wissens überhaupt, des allgemein menschlichen Wissens, sind ihr noch nicht zum Bewußtsein gekommen. Ununterbrochenes Wachstum in der Erkenntnis, jeden Tag ein neuer Zuwachs, ein neuer sicherer Besitz, das ist das Wesen des Unterrichts. Was dunkel und unklar, was schwankend und unsicher ist, das läßt er bei Seite, nur das, was durch die gemeinsame Arbeit von Jahrhunderten klar erkannt, was durch die Forschung so vieler Denker aller Zeiten als unumstößliche Wahrheit festgestellt ist, nimmt er auf. Und daß sie damit genährt wird, das eben hat die Jugend vor dem Alter voraus, und es wäre schlimm, ja unnatürlich, wenn dieses beständige, von einem sicher Erkannten zum andern führende Wachstum des Wissens ihr keine Freude bereiten würde. „Die Anregung und Entwicklung der Liebe zu dem erkannten Gegenstand," sagt Fichte in den Reden an die deutsche Nation (Rede 10), in welchen er zeigt, wie das durch Napoleons Gewaltherrschaft niedergeworfene deutsche Volk von innen heraus, durch nationale Erziehung wieder gehoben und zum Bewußtsein seines Werts und seines Anrechts auf Existenz gebracht werden müsse, „knüpft sich an den folgerechten Lehrgang am Faden der Empfindung und Anschauung von selbst, und kommt ohne allen unsern Vorsatz oder Zuthun. Das Kind hat einen natürlichen Trieb nach Klarheit und Ordnung; dieser wird in jenem Lehrgang immerfort befriedigt und erfüllt so das Kind mit Freude und Lust; mitten in dieser Befriedigung aber wird er durch die neuen Dunkelheiten, die nun zum Vorschein kommen, wiederum angeregt und so ferner befriedigt, und so geht das Leben hin in Freude und Lust am Lernen." „Dies ist," fährt er dann fort, „die Liebe, wodurch jeder einzelne an die Welt des Gedankens

geknüpft wird, das Band der Sinnen- und Geisterwelt überhaupt." Was hier Fichte für die lernende Jugend in Anspruch nimmt, was er bei ihr als etwas ganz Natürliches, sich von selbst Verstehendes mit aller Bestimmtheit als vorhanden voraussetzt, das ist die Freude am Lernen, die Liebe zu dem erkannten Gegenstand. Er meint, es könne gar nicht anders sein, als daß schon das Kind mit Freude und Lust am Lernen erfüllt werde. Und ist das denn nicht wirklich so, zeigen uns das nicht täglich unsere eigenen Beobachtungen? Sehen wir nicht diese Freude und Lust aus dem Eifer, mit dem gerade die jüngeren Schüler sich dem Lernen hingeben, aus der Freudigkeit, mit der sie auf die Fragen des Lehrers antworten, aus dem Wetteifer, ihre Kenntnisse sehen zu lassen und zu wiederholen, was sie vom Lehrer gelernt haben? Das ist ja kein mechanisches Nachsagen, bei dem freilich keine Freudigkeit aufkommen könnte, sondern es ist ein Wiedergeben wirklich angeeigneter Gedanken, eine Reproduktion, bei der der Schüler das erhebende Gefühl hat, daß das alles, was er sagt, sein wirkliches geistiges Eigentum geworden ist, weil es von ihm erfaßt und begriffen worden ist. Was der Jugend die größte Freude bereitet, das ist immer die Übung uud Anwendung ihrer Kraft. Der Drang nach dieser Übung und Anwendung ist dem Menschen angeboren, er beginnt schon in seiner frühesten Jugend sich zu regen und dauert durch alle Lebensstufen fort bis ins späte Alter, bis ans Ende des Lebens. Schon in den ersten Regungen des Kindes äußert sich dieser Drang, durch ihn entwickelt sich alles, was als Anlage in ihm schlummert, durch ihn wird der Mensch allmählich zu dem, was er sein soll, zum wissenden und denkenden, zum thätigen und handelnden Menschen. Welche Freude ist es nicht schon für das jüngste Alter, seine körperlichen Kräfte zu regen, wie erfüllt den Knaben dann jede Leistung seiner Glieder, jede gelungene turnerische Übung, jeder angestrengte Marsch mit wahrer Lust! Und ebenso ist

es auch bei allem, was er mit der Kraft seines Geistes leistet. Wie könnte das auch anders sein! Lernen heißt ja nichts anderes als die Welt kennen lernen, die sinnliche und die übersinnliche Welt, die Welt der Anschauung und die Welt des Gedankens, die im Wechsel beharrende und sich ewig gleich bleibende Welt der Natur und die Welt des endlosen Fortschritts im menschlichen Leben und Denken. Auch die jüngsten Schüler haben wenigstens ein Gefühl, eine Ahnung von dieser Größe des Lernens. Das bezeugt ihr Drang, vorwärts zu kommen in der Erkenntnis, ihre Freude, wenn sie von einer Stufe zur andern fortrücken, wenn wieder ein neues Gebiet des Wissens sich ihnen eröffnet.

Nun sollte man meinen, dieser Drang müßte im ganzen Verlauf der langen Lernzeit immer stärker, diese Freude immer größer, immer bewußter werden. Aber leider ist dem nicht so. Jeder Lehrer, der vom Unterricht an den jüngeren Klassen zu den höheren und höchsten vorrückt, macht die Erfahrung, daß die Hingabe der Schüler an die Gegenstände des Lernens, daß ihre Freudigkeit, ihre Lust zum Lernen keineswegs bis zum Ende zunimmt, daß jene Ahnung von der Größe des Lernens, wie sie beim frühesten Alter sich findet, sich bei vielen nicht zum klaren Bewußtsein, zum vollen Verständnis entwickelt, und daß darum auch die Liebe zum Gegenstande so oft nicht oder nur sehr schwach vorhanden ist. Sollen wir zur Erklärung dieser auffallenden Erscheinung nun annehmen, daß wirklich, wie man behauptet hat, das Lernen selbst, und zwar gerade unser Lernen mit den ihm eigenen Lernstoffen, indem es immer höhere Anforderungen an das Denken des Lernenden stellt, ein Nachlassen der Kraft, eine Ermattung herbeiführe, und daß eben durch diese Ermattung auch die Liebe zum Gegenstande erstickt werde? Ja, daß die Anforderungen sich steigern, daß die Gegenstände sich erweitern und vertiefen, daß die Denkkraft der Schüler immer stärker in Anspruch genommen

wird, das ist keine Frage. Da kommt es allerdings vor, daß die Kraft mancher Schüler dieser Arbeit nicht mehr gewachsen ist. Auch solche, die das Latein noch bewältigen können, erliegen an der Erlernung des Griechischen, nicht weil dies eine besonders schwer zu bewältigende Aufgabe ist, sondern weil eben ihre Kraft für das neue Pensum nicht ausreicht. Und dasselbe ist dann auch wieder bei den später folgenden höheren Lehrfächern der Fall. Daraus folgt aber nichts anderes, als daß die Begabung der Schüler, welche in eine gelehrte Schule eintreten sollen, von den Eltern vorher einer genauen Prüfung, einer genaueren, als es in der Regel der Fall ist, unterzogen, oder daß solche Schüler, welche im Verlauf der ersten Schuljahre sich als zu schwach für unsere Lehrfächer erweisen, welche immer nur mit Not den Eintritt in höhere Klassen erringen, rechtzeitig wieder zurückgenommen werden sollten. Gerade hier, bei der für das Lebensglück der Kinder wichtigsten Frage, welchem Bildungsgang sie überliefert werden sollen, da sollten alle äußeren Gründe bei Seite gelegt werden und der Gesichtspunkt allein sollte gelten, wozu die Kräfte des Kindes ausreichen. Es giebt keine peinlichere Wahrnehmung für den Lehrer, als wenn er sieht, daß ein fleißiger Schüler sich ohne Erfolg an Lehrgegenständen abmüht, für die seine Kraft überhaupt nicht ausreicht oder denen die besondere Art seiner Begabung nicht entspricht. Und daß in einem solchen Falle leicht auch der Fleiß erlahmt, daß der Schüler es zuletzt müde wird, auf einem Felde zu arbeiten, das ihm so wenig Früchte trägt, daß ihm die Gegenstände zuwider werden, die seinem Verstehen und Können so unübersteigliche Hindernisse in den Weg stellen, das liegt in der Natur der Sache.

Aber etwas anderes ist es bei solchen Schülern, deren Begabung der Aufgabe entspricht, die sie sich gestellt haben. Wenn bei diesen die rechte Freude am Lernen, die rechte Liebe zum Gegenstande fehlt, so müssen besondere Ursachen

vorliegen, denen nachzugehen wohl der Mühe wert ist. Da ist denn fürs erste folgendes ins Auge zu fassen. Die Freude am Lernen und am Gegenstande des Lernens ist eine Freude am geistigen Besitz. Und daß diese Freude eine wahre, eine nachhaltige und dauernde sei, dazu gehört eine geistige Natur, eine Natur, die nicht sinnlichen Genüssen sich zuneigt, die nicht dem äußeren Schein nachjagt, die vielmehr in sich selbst, in ihrem inneren Wachstum, ihrer inneren Durchleuchtung und Veredlung ihr höchstes Genügen findet. Denn jenes höhere Wissen, das in den gelehrten Schulen mitgeteilt wird, verlangt die Hingabe des ganzen Menschen. Man kann es nicht so nebenher erwerben, in vereinzelten Augenblicken und zerstreuten Stunden, mit flüchtigem Haschen und vorübergehenden Anläufen. Wenn daher manchen nicht unbegabten Schülern doch das Lernen etwas Peinliches und Drückendes ist, wenn nichts recht haften, wenn keine Freudigkeit, kein wärmeres Interesse am Gegenstande aufkommen will, so kommt dies daher, daß sie sich zu demselben nur äußerlich verhalten, daß sie ihm keinen Zutritt in ihr Inneres gestatten und das nur mit dem Ohr aufnehmen, nur im Gedächtnis festhalten, was durch ernsthaftes Denken und mit dem Denken zugleich auch durch das Gemüt angeeignet werden muß.

Nehmen wir ein Beispiel. Es ist eine alte Klage, daß das Erlernen des Geschichtsstoffs so schwer auf den Schülern laste, eine alte Erfahrung, daß sie vor der entscheidenden Prüfung so viele kostbare Stunden mit dem Memorieren dieses Stoffs verbringen, daß also gerade derjenige Lehrgegenstand, der doch seiner Natur nach am meisten das Interesse der Jugend erwecken muß, von ihr am meisten als Last empfunden wird. Wie kommt nun das? Woher dieser befremdliche Widerspruch? Daß man, um ein Wissen von der Geschichte zu haben, Ereignisse, Namen und Zahlen sich einprägen muß, das versteht sich von selbst, gerade wie man keine Sprache erlernen kann, ohne Wörter und Formen sich

einzuprägen. Aber wie man in der Sprache, sobald man über das elementare Lernen hinausgeschritten ist, sich am besten dadurch weiter bildet und sich das Gewonnene sichert, daß man möglichst vieles liest, wobei man alle sprachlichen Gebilde, Wörter, Formen, Regeln nicht mehr als vereinzelte Lerngegenstände, sondern als Mittel zur Darstellung von Gedanken in ihrem Zusammenwirken betrachtet, so müssen auch in der Geschichte die einzelnen Data und Zahlen zurücktreten vor der wachsenden Einsicht in den Zusammenhang der Ereignisse, in das geschichtliche Leben der Völker, in die psychologischen Vorgänge bei den handelnden Personen. Nur in und mit diesem Zusammenhang gewinnen die geschichtlichen Data eine Beleuchtung, eine plastische Gestalt, ein geistiges Leben, eine Beseeltheit, die sie weit hinaushebt über die niedrige Rolle eines bloßen Memorierstoffs und sie zum wahren geistigen Eigentum des Lernenden macht. Es ist ja wohl notwendig, daß man Kompendien der Geschichte für den Gebrauch des Schülers hat, der das Gelernte sich rasch wieder vergegenwärtigen will, aber es giebt nichts Kläglicheres und Traurigeres, als wenn das ganze Privatstudium eines erwachsenen Schülers darin besteht, immer und ewig diese Kompendien auswendig zu lernen, deren Inhalt, so oft gelernt, so oft wieder vergessen wird. Verwendet ein Schüler dieselbe Zeit, die ihn dieses mechanische Lernen und Wiederlernen kostet, darauf, die großen weltgeschichtlichen Ereignisse — denn nur um diese handelt es sich bei unserem geschichtlichen Unterricht — des genaueren kennen zu lernen, sie denkend zu durchdringen, sie zur inneren Anschauung zu gestalten, dann wird es ihm auch da nicht fehlen, wo von ihm eine Probe seines geschichtlichen Wissens verlangt wird. Das rein gedächtnismäßige Lernen ist ein schlechter Notbehelf, der nur allzu leicht im Stiche läßt, während der durchdachte und innerlich erfaßte Geschichtsstoff seiner Natur nach ein bleibendes, unverlierbares Gut ist. Nun kann allerdings der

Schüler nicht die ganze Weltgeschichte für sich genauer durchgehen, aber das wird ja auch gar nicht von ihm verlangt. Was verlangt wird, ist nur ein eingehenderes Wissen der griechischen und römischen Geschichte, auf deren Boden er sich vorzugsweise bewegt, und der deutschen Geschichte, in der heimisch zu werden ihm eine nationale Pflicht, eine Herzenssache sein muß. Und diese Geschichte lernt er schon von der dritten Klasse an kennen, sie wird ihm immer wieder in neuer Form, von immer höheren Gesichtspunkten aus vorgeführt, das Bekannte erweitert und vertieft sich, da sollte man doch meinen, es könne keine allzuschwere Aufgabe sein, sich das Wichtigste und Notwendigste von dem immer aufs neue behandelten Stoff anzueignen. Aber freilich, der Schüler muß ihn sich auch wirklich aneignen, d. h. sich aneignen nicht als bloßen Memorierstoff, sondern als Objekt des Denkens und Begreifens, mehr noch, als eine Sache des Herzens, des inneren Sinnes. Eine solche Beschäftigung mit dem Stoff außerhalb der Schule ist gerade bei diesem Lehrgegenstand eine ganz notwendige Ergänzung des auf wenige Wochenstunden beschränkten Schulunterrichts, der besonders auch nach dieser Richtung hin anregend wirken soll. Denn wenn wir auch unter einem anregenden Unterricht zunächst das verstehen, daß der Vortrag des Lehrers, die Behandlung des Stoffs durch denselben einen unmittelbaren Eindruck auf Geist und Gemüt des Schülers macht, so wird doch bei empfänglichen Seelen eben infolge dieses Eindrucks notwendig auch der Drang und die Lust entstehen, durch eigene Kraft tiefer in den Gegenstand einzudringen und ihn in weiterem Umfang sich anzueignen.

Und ähnlich verhält es sich mit dem, was den Hauptunterrichtsstoff an unseren humanistischen Gymnasien bildet, mit der Lektüre der griechischen und römischen Klassiker. In früheren Zeiten haben die Schüler neben dem, was im Unterricht behandelt wurde, immer auch einzelne Schriften

der Alten für sich gelesen, und in den Programmen norddeutscher Gymnasien ist neben den Schulpensen vielfach auch noch die Privatlektüre der Schüler aufgeführt. Bei unseren Schülern ist diese Privatlektüre in Abgang gekommen, und wo sie noch stattfindet, jedenfalls als Ausnahme zu betrachten. Fragt man nach dem Grunde, so wird sich ergeben, daß unsere Schüler mit den Aufgaben für die Schule so viel zu thun haben, daß sie für eine zusammenhängende eigene Lektüre keine Zeit finden, und man muß zugeben, daß manche Lehrfächer jetzt größere Ansprüche an den Privatfleiß der Schüler machen als früher. Aber zu bedauern ist es immerhin, daß es so ist, denn in einer solchen Privatlektüre liegt ein ganz besonderer Segen. Der Gedanke, zu seiner geistigen Förderung etwas Eigenes zu thun, einen wissenschaftlichen Gegenstand ohne äußere Nötigung und fremde Beihilfe, ganz aus freiem Willen und mit eigener Kraft durchzuarbeiten, hat etwas besonders Erhebendes und sittlich Stärkendes, und es liegt in der Natur der Sache, daß das Denken, wenn es ganz auf eigene Füße gestellt ist, einen viel kräftigeren Aufschwung nimmt.

Beschränkt sich aber einmal der Schüler auf das, was in der Schule gelesen wird, dann ist es um so wichtiger, daß er mit kräftigem Willensentschluß das erfaßt und leistet, was allein den Unterricht für ihn fruchtbar machen kann. Was bei jedem Unterricht allererst vom Schüler verlangt wird, das ist Aufmerksamkeit, d. h. daß er auf das hört und merkt, was der Lehrer vorträgt. Allein mit diesem rein rezeptiven Verhalten des Schülers ist es nicht gethan. Eben durch die Mitteilung des Gedankenstoffs von außen her wird die Denkkraft des Schülers selbst geweckt, in Bewegung gesetzt, zu eigener Thätigkeit angeregt, und nach dem Maß, in welchem das geschieht, nach der geistigen Regsamkeit, die bei dem Schüler infolge dessen sich entwickelt, wird seine Aufmerksamkeit eine höhere oder eine niedrigere Form

haben. Höher als der bloß im gewöhnlichen Sinne aufmerksame Schüler steht dem Lehrer der aufgeweckte Schüler, worunter man eben den Schüler versteht, dessen Kraft und Lust zum Denken, zum eigenen Denken geweckt ist. Der aufgeweckte Schüler erfaßt nicht nur rasch und leicht das Gegebene, er überrascht vielmehr den Lehrer, die Eltern durch Äußerungen selbständigen Denkens. Der ältere Schüler vor allem soll nicht bloß fertige Gedanken empfangen, sondern soll die Gedanken miterzeugen helfen, er soll als denkender Mensch dem Unterricht des Lehrers entgegen kommen. Wo das nicht der Fall ist, wo die Schüler gewohnt sind, ruhig und unthätig zuzuwarten, bis der Lehrer ihnen durch seine Fragen den Antrieb zum Denken giebt, da ist der Unterricht matt und lahm, wenn auch der Lehrer noch so anregend ist; denn der Unterricht in unseren Gymnasien ist seinem innersten Wesen nach nicht einseitige Mitteilung, sondern ein Austausch der Gedanken, wobei eben nur der eine Teil der bewegende, der andere der in Bewegung gesetzte ist. Daß der Lehrer nach einer Unterrichtsstunde ein Gefühl der Befriedigung hat, das hängt von zwei Faktoren ab, einmal davon, daß es ihm selbst gelungen ist, den ganzen Gedankeninhalt des behandelten Gegenstandes zu erschöpfen und dem Verständnis wie dem Gemüt des Schülers nahe zu bringen, und zweitens davon, daß die Schüler allen Ernstes selbst auch daran gearbeitet haben, jenen geistigen Schatz zu heben, daß sie nicht bloß nach dem Lehrer, sondern auch mit ihm gedacht, und nicht bloß mit ihm gedacht, sondern auch mit ihm empfunden haben. Die Schüler ahnen gar nicht, welche Freude es für den Lehrer ist, wenn er beim Unterricht Spuren selbständigen Denkens entdeckt, wenn ein Schüler ihm zeigt, daß er an etwas gedacht hat, was dem Lehrer selbst entgangen ist. Von unserem Landsmann, dem Dichter Wieland, lesen wir bei seinem Biographen Gruber, daß er in seinem dreizehnten Lebensjahr seinen Horaz und Vergil,

wenn auch nicht besser verstanden, so doch besser erraten habe, als sein Lehrer. Wieland war ein frühreifer Knabe und hatte die Anlage des Dichters, was beides ihn über die gewöhnlichen Menschen erhob, aber dennoch trifft das, was hier über ihn gesagt ist, auch auf andere zu. Das Erraten ist nämlich hier nichts anderes als das unmittelbare Empfinden, im Gegensatz gegen das denkende Erfassen, das Begreifen. Dieses unmittelbare Empfinden gehört ganz besonders der Jugend an, und da mag es wohl vorkommen, daß ein Schüler irgend eine Stelle eines antiken Dichters richtiger mit dem Gefühl auffaßt, als der Lehrer mit dem Denken. Ich erinnere mich eines würdigen Lehrers aus meiner Jugendzeit, der nicht selten bei den Antworten, die wir ihm gaben, selbst bei der Lektüre des Plato, wie betroffen eine Weile stille stand und nachdachte und dann sagte: „So habe ich's nicht aufgefaßt, aber Sie mögen wohl das Rechte getroffen haben." Und dieses Bekenntnis hat seinem Ansehen nicht geschadet.

Es giebt zwei wohlbekannte Faktoren beim Unterricht, Präparation und Repetition. Nach dem Geist der jetzigen Zeit werden sie vielfach als Belastungsmittel betrachtet, und freundliche Lehrer erlassen sie häufig auch dem Schüler, um seine Hausarbeit zu erleichtern. Wenn man sie aber richtig auffaßt, und wenn sie von den Schülern richtig betrieben werden, so haben sie einen Nutzen, der weit größer ist, als er bei oberflächlicher Betrachtung erscheint. Die Präparation ist Vorausdenken und nach dem, was vorhin bemerkt wurde, auch Vorausempfinden, Vorausahnen des Schülers. Wenn es ihm dabei auch nicht gelingt, alles vollkommen zu begreifen, was schadet das? Der nachfolgende Unterricht des Lehrers wird ihn ja schon zur Klarheit führen. Für den Schüler aber ist es schon wichtig genug, daß er seine Kraft an dem Stoffe versucht hat, daß er die Wege, die zum Verständnis führen, ausfindig gemacht, daß er die Punkte,

auf die es dabei ankommt, ins Auge gefaßt hat. Wenn man es auch nicht zum vollen Verstehen bringt, so ist es schon viel wert, diesem Verstehen nahe zu kommen. Auch ist es hier nicht so, wie sonst im Leben, daß, wenn das Ziel nicht erreicht wird, die Arbeit umsonst gethan ist; schon der Weg zum Ziele ist fruchtbar genug. Denn was man zu stande bringt, das bringt man allein zu stande, man übt, versucht seine Kraft, man wird seines Könnens und Vermögens sich bewußt. Das zweite ist die Repetition. Diese ist fast noch wichtiger. Auf ihr beruht die geistige Ernte des Unterrichts. Wenn ein größerer Abschnitt, der inhaltlich ein Ganzes bildet, in der Schule übersetzt und erklärt ist, wenn alles einzelne vollkommen klar vorliegt, wenn der Zusammenhang des Ganzen keine Dunkelheit mehr bietet, dann läßt der Schüler, wo keine besondere Nötigung von seiten des Lehrers stattfindet, das alles gewöhnlich hinter sich, ohne auch nur noch einen Blick darauf zu werfen. Das heißt nichts anderes als eine Arbeit verrichten, ohne den letzten und höchsten Gewinn von derselben einzuziehen, ein Feld anpflanzen, ohne die Ernte zu holen. Wie wäre es denn, wenn der Schüler jetzt an einem freien Nachmittage, in einer stillen Abendstunde einen solchen Abschnitt noch einmal vornähme und nun, hinweggehoben über alle sprachlichen Schwierigkeiten, über alles, was ihn früher störte und aufhielt, das alles auf sich wirken ließe, so daß er den rechten geistigen Gewinn daraus zöge, die rechte Freude daran empfände? Wir Lehrer machen so vielfach die leidige und befremdende Erfahrung, daß unsere Schüler von dem Inhalt dessen, was doch so eingehend erklärt und besprochen worden ist, so gar wenig wissen, daß sie den Stoff wohl geläufig übersetzen können, aber kein Bild von der Sache gewonnen, daß sie mit allen Schätzen, die vor ihnen ausgebreitet daliegen, ihr Inneres nicht wirklich bereichert haben. Das kommt daher, daß, nachdem alles durchgearbeitet ist, das Letzte und Wich-

tigste fehlt, die wahre innere Aneignung, wo man in gesammelter Stimmung alles voll und kräftig auf sich wirken läßt und in der Tiefe des Gemüts erfaßt, was der Verstand zubereitet hat. Der Schüler, der jedesmal, wenn er von der Schule nach Hause kommt, das Buch wegwirft und froh ist, daß er nichts mehr mit dem zu schaffen hat, was ihm so viele Mühe macht, denkt nicht daran, daß er damit alles wegwirft, was den Preis dieser Mühe ausmacht, daß er den Kern wegwirft, um dessenwillen allein es sich verlohnte, die Schale zu öffnen.

Würde von unsern Schülern so, wie es sein sollte, durch wahre geistige Aneignung der volle Gewinn aus dem Schulunterricht gezogen, so würde es auch mit einem anderen sehr wichtigen Lehrgegenstand besser bestellt sein, mit dem deutschen Aufsatz. Fragt ein Schüler, wie er es angreifen solle, um sich hierin weiter zu fördern, so kann ihm keine andere Antwort gegeben werden als die: nimm möglichst vielen geistigen Inhalt in dich auf. Es giebt keine ausreichende direkte Vorbereitung für diese Aufgabe. Der Schüler wird im Unterricht wohl angeleitet, die Stoffe, die er zu bearbeiten hat, logisch zu disponieren, er erhält auch die nötige Übung im deutschen Ausdruck, aber das, was die Hauptsache ist, einen gegebenen Stoff richtig aufzufassen und denselben, soweit man es von einem erwachsenen Schüler verlangen kann, eingehend und erschöpfend zu behandeln, das kann nicht gelehrt und nicht gelernt werden. Das Gedankenmaterial zu den Aufsätzen muß der Unterricht überhaupt, muß die durch ihn hergestellte Schulung und Befruchtung des Denkens liefern. Und dazu dient nun ganz besonders die Gründlichkeit, mit der beim Unterricht verfahren wird. Man kann viel, sehr viel lesen, und doch bleibt man gedankenarm, wenn nämlich das, was man liest, nicht auch innerlich verarbeitet wird. Im Unterricht wird alles nach allen Seiten besprochen, der Lehrer giebt dem Schüler

alles, was er selber hat, seinen ganzen geistigen Besitz. Seine Weltbeobachtung, seine Weltanschauung, sein Wissen um die sinnliche und um die übersinnliche Welt, seine Auffassung der realen Verhältnisse und seine sittlichen Ideale, das alles kommt im Unterricht zur Darstellung, und es liegt nur an dem Schüler, wenn er durch alles das nicht in stand gesetzt wird, die seinem Gesichtskreis naheliegenden Stoffe in genügender Weise zu bearbeiten.

Der Schüler, der einer gelehrten Schule würdig sein will, muß eben eine geistige Natur sein. Das ist aber nichts so Besonderes, nichts schwer Erreichbares. Man kann es nicht bloß *sein*, sondern auch *werden*. Man findet Schüler, welche selbst ohne besondere Begabung dadurch, daß sie ihren Beruf fest ins Auge fassen, daß sie bemüht sind, aus dem Unterricht möglichst großen Nutzen zu ziehen, und von den Zerstreuungen der Außenwelt sich ferne halten, immer mehr geistige Reife sich aneignen, immer mehr Sinn und Geschmack für die Wissenschaft gewinnen. Sie müssen es sich sauer werden lassen in ihrer Unterrichtszeit, aber es trifft bei ihnen auch zu, was immer im Leben zutrifft, daß auf dem schwer Errungenen ein besonderer Segen ruht. Sie haben das, was den Begabteren oft fehlt, die Lust am Lernen, die Freude am Gegenstand. Allerdings kommt es auch vor, daß Schüler nach vollbrachter Gymnasialzeit mit Hohn und Verachtung auf die Gegenstände herabsehen, mit denen sie sich beschäftigen mußten, allein diese Schüler zeigen damit nur, daß ihnen das Wesen dieser Gegenstände völlig fremd geblieben ist. Denn der Mensch verachtet bei der Wissenschaft nur das, was er nicht versteht oder nur oberflächlich erfaßt hat. Was man durch geistige Arbeit errungen hat, was man weiß und versteht, was man als einen Gewinn im Innern verspürt hat, das wird man immer hoch halten. Und da das wirklich Hohe und Große seine Kraft auch an denen erweist, die sich ihm versagen und seine

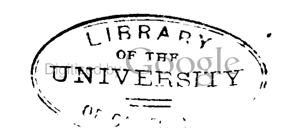
Herrlichkeit nicht anerkennen, so dürfen wir uns der tröstlichen Hoffnung hingeben, daß es jenen Verächtern unserer Lehrstoffe doch mit der Verachtung, die sie zur Schau tragen, nicht so ganz Ernst sei, sondern daß sie mit dieser scheinbaren Verachtung nur sich über das unangenehme Gefühl weghelfen wollen, das sie haben bei dem Gedanken, daß sie von dem, was ihnen in der Schule geboten wurde, einen ganz anderen Gebrauch hätten machen können, als der ist, den sie gemacht haben, bei dem Gedanken, daß ein Stoff da war, an dem sie sich hätten erfreuen, den sie hätten lieben können, wenn sie den rechten Sinn für denselben gehabt hätten. Diejenigen Schüler aber, die dem Gegenstand des Unterrichts ihre Liebe geschenkt haben, behalten an ihm, auch wenn sie sich von ihm getrennt haben, einen Freund, der sie durch das ganze Leben begleiten wird. Denn überall im Leben, wo sie irgend geistigen Genuß suchen, begegnen sie ihm wieder, überall tauchen seine Spuren vor ihnen auf und wecken ihre Erinnerung an das, was sie in ihrer Jugendzeit gelernt haben. Unsere griechischen und römischen Klassiker vollends treten uns jeden Augenblick wieder nahe, unsere ganze Bildung ist von ihnen durchdrungen, man kann keinen Dichter und keinen Prosaiker lesen, ohne immer wieder an sie erinnert zu werden, selbst diejenigen, welche in ihrer Jugend nicht durch sie gebildet worden sind, werden durch die allgemeinen Bildungsmittel mit ihnen getränkt. Kurz, wir kommen von ihnen nicht los: so behalten wir sie denn, und statt sie zu verleugnen oder gar sich ihrer zu schämen, möge unsere Jugend etwas Besseres thun, nämlich ihnen danken für alles das, was sie von ihnen Gutes und Schönes empfangen hat.



VIII.

Festrede bei der Einweihung des neuen Schulgebäudes.

Der feierliche Einzug in ein neues Schulgebäude ist jederzeit ein bedeutungsvoller und erhebender Akt. Er ist getragen von solchen Gefühlen, welche das Innere des Menschen auf das lebhafteste und wohlthuendste erregen, von den Gefühlen des Danks, der Freude und der Hoffnung, er weist immer zurück auf ein lange und stark empfundenes Bedürfnis, er erinnert an die verständnis- und liebevolle Fürsorge derer, durch welche diesem Bedürfnis abgeholfen worden ist, er richtet den Blick hinaus auf eine Zukunft, von der wir vertrauensvoll das Beste und Erfreulichste hoffen. Eine ganz besondere Bedeutung aber, eine nicht gewöhnliche Wichtigkeit hat die Feier, die wir heute begehen, für unser Karlsgymnasium. Die Neugründung dieser Lehranstalt, des zweiten humanistischen Gymnasiums der Landeshauptstadt, das die Ehre hat, nach dem Namen Seiner Majestät des Königs sich zu benennen, wird durch unsere heutige Feier erst völlig zum Abschluß gebracht. Denn jetzt erst sehen wir nach langjähriger Trennung die verschiedenen Abteilungen unserer Anstalt unter einem gemeinsamen Dache vereinigt, jetzt erst kann bei Schülern und Lehrern das vollkommene Gefühl entstehen, daß man einem großen Ganzen angehöre, dessen



Glieder alle eng mit einander verbunden sind, jetzt erst ist bei den letzteren jener beständige Verkehr, jener Austausch der Beobachtungen und Erfahrungen möglich, der für den Unterricht in hohem Grade fruchtbar und förderlich, für die sittliche Bildung und Erziehung ganz notwendig ist. Denn die Schüler, die wir zu bilden haben, sind uns übergeben und anvertraut für die ganze lange Zeit ihres Werdens und Wachsens, für ihre schöne, heilige Jugendzeit; wir sollen sie führen und leiten auf ihrem Gang durch die Schule, von einer Alters-, einer Entwicklungsstufe zur andern, wir sollen sie nicht bloß unterrichten, sondern sollen, wie die Schrift sagt, wachen über ihre Seelen. So gehen sie bei ihrem Lauf durch die Klassen von einer Hand in die andere über, jeder Lehrer tritt in das Arbeitsfeld, in die Hinterlassenschaft seines Vorgängers ein, was der eine begonnen hat, soll der andere weiter führen, der dritte vollenden. Überall also haben wir es mit einer stetigen, ununterbrochenen Entwicklung zu thun. Und eben darum muß auch die Schule als ein untrennbares Ganzes betrachtet werden, und wie es in ihr keine geistige Abtrennung giebt, wie die Unterschiede zwischen dem niederen und höheren Unterricht nur verschwindende sind und immer wieder in der Kontinuität der stufenweise fortschreitenden Bildung sich auflösen, so kann auch die örtliche Trennung ihrer einzelnen Teile nicht längere Zeit ohne Schädigung des Ganzen fortdauern.

Von dem Zeitpunkt an also, wo die Räume des ehrwürdigen alten Gymnasiums für die anwachsende Schülerzahl nicht mehr ausreichten, wo man genötigt war, Klassen in andere Gebäude zu verlegen, eröffnete sich die Aussicht, daß eine Zeit kommen würde, wo die abgetrennten Glieder zu einem neuen Ganzen vereinigt werden müßten. Zwar hatten sich im Jahr 1872 diejenigen Parallelklassen, in welchen neben den klassischen Studien dem realistischen Ele-

ment eine größere Ausdehnung gegeben war, vollständig von dem alten Gymnasium getrennt und traten zu einem Realgymnasium vereinigt diesem zur Seite. Aber auch das genügte nicht. Die immer steigende Schülerzahl übersprang aufs neue die Mauern des alten Gebäudes, und im Winter 1880/81 waren die Schüler des Gymnasiums, 1300 an der Zahl, in fünf verschiedenen Gebäuden verteilt. Jetzt ergab sich die Notwendigkeit, die Errichtung eines zweiten humanistischen Gymnasiums ins Werk zu setzen und zugleich ein neues Schulgebäude für dasselbe zu erbauen. Der kräftigen Initiative der hohen Staatsregierung entsprach das bereitwillige Entgegenkommen der bürgerlichen Kollegien und der Stände, und im Anfang des Jahres 1881 wurde das darauf bezügliche Übereinkommen zwischen dem Staat und der Stadtgemeinde abgeschlossen. Am 24. Mai des genannten Jahres wurde durch Höchste Entschließung Sr. Majestät des Königs der definitiven Errichtung eines zweiten humanistischen Gymnasimus in Stuttgart die Genehmigung erteilt und demselben der Name Karlsgymnasium verliehen.

Im April des Jahres 1883 begann nach Beendigung der Vorarbeiten der Bau des neuen Gebäudes, und schon im Juli des folgenden Jahres war der Rohbau vollendet. Aber im März des Jahres 1885 trat ein störendes, beklagenswertes Ereignis ein. Der treffliche Meister, der den Bau entworfen und die Ausführung geleitet hatte, erlag einem schweren Leiden. Er starb wie der Spartaner auf seinem Schild: noch bis auf wenige Wochen vor seinem Tode hatte er mit dem Aufgebot seiner letzten Kräfte an dem Werk fortgearbeitet, dessen Vollendung zu schauen ihm nicht vergönnt war. So fehlt er uns am heutigen Tage, er fehlt unserer Ehre, unserem Dank, aber mit Rührung gedenken wir seines edlen Wesens, seines stillen Waltens, seiner freundlichen Rücksichtnahme auf unsere Wünsche, seiner aufopfernden, bis zum Tode treuen Pflichterfüllung. Unter

erfahrener Leitung wurde nach seinem Hingang das Werk fortgesetzt und das Viele, was noch zu thun war, energisch gefördert. Schon im Mai dieses Jahrs konnten die unteren Stockwerke von der oberen Abteilung unserer Schüler und zwei Elementarklassen bezogen werden, und heute sind wir durch das zum erstenmal erschlossene Hauptthor in das fertige Gebäude eingezogen.

Durchdrungen von Gefühlen des Danks, erhoben durch den Gedanken, daß Staat und Stadt, von dem gleichen tiefen Interesse für die Schule geleitet, kein Opfer gescheut haben, um der neuen Anstalt eine würdige Stätte zu bereiten, stehen wir hier und geben uns ganz der Freude darüber hin, daß es uns beschieden war, diesen Tag zu erleben, dieses Fest zu feiern. Aus der Getrenntheit sind wir zur Vereinigung, aus teils düsteren, teils beschränkten Räumen in hohe und lichte Gelasse, aus der Einwohnung in fremdem Besitz in unser bleibendes Eigentum gelangt. Die leichten anmutigen Formen des neuen Gebäudes, die harmonische Gliederung der Fassade erinnern an jene Zeit, wo von Italien her Sinn und Geschmack für die Antike sich über das nördliche Europa verbreitete, wo mit dem Wiedererwachen der klassischen Studien auch die architektonischen Formen des Altertums sich bei uns einbürgerten und mit dem deutschen Geist vermählten. Der lebhafte Farbenschmuck der Eingangshallen und Korridore und die reiche dekorative Ausstattung unseres Festsaals erinnern an den Farbenglanz der antiken Gebäude und sind ganz geeignet, indem sie das Auge erfreuen, auch die Geister zu erfrischen und den Schönheitssinn bei unseren Schülern auszubilden. Und von außen her dringt überall Luft und Licht ungehindert herein, und beim Blick hinaus ins Freie tritt uns die ganze, volle Natur erquickend und belebend entgegen. Dort oben aber, auf jenem Hügel, ragt aus grünem Gebüsch eines Dichters Haupt empor, eines Dich-

ters, in dessen Werken klassische Formschönheit mit deutscher Gemütstiefe in wunderbarer Weise vereinigt ist, der, indem er sich liebevoll in das geistverwandte Griechenland versenkte, zugleich alle Tiefen des modernen Lebens ergründete und so aufs neue den Beweis lieferte, daß wahre Liebe zum Altertum den Menschen nicht der Gegenwart entfremde, sondern im Gegenteil sein Herz für alles rein Menschliche erst recht erschließe und ihn fähig mache, dieses rein Menschliche überall aufzusuchen und in vollendeter Form zum Ausdruck zu bringen.

Also die äußeren Bedingungen für das Gedeihen unserer lernenden Jugend sind nunmehr vollständig gegeben. Wie steht es aber mit den inneren? Wo die Räume licht und hell sind, da sollte es auch licht im Inneren der Bewohner sein; wo frische Luft von außen zugeweht wird, da sollte auch ein frischer Lufthauch durch die Herzen gehen. Ist das nun so oder ist es nicht so? Ist es licht in den Herzen unserer Schüler, weht frische Lebensluft in ihnen, haben sie, was sie verlangen, was sie brauchen, nicht bloß zur Entwicklung ihres Denkvermögens, nicht bloß zur Ausbildung ihres Verstandes, nicht bloß zur allgemeinen Vorbildung für ihren künftigen Beruf, sondern auch zur Entwicklung ihres sittlichen Gefühls, zur Erweckung edler Regungen des Herzens, zur Entzündung einer wahren und dauernden Begeisterung für alles Schöne, Wahre und Gute?

Das Gymnasium, dessen Neugründung am heutigen Tage sich vollendet, ist ein humanistisches Gymnasium. Den Mittel- und Schwerpunkt seines Unterrichts bildet also die Lektüre der griechischen und römischen Klassiker, bildet als notwendige, unerläßliche Grundlage dieser Lektüre eine gründliche, das will sagen, systematische Erlernung dieser beiden Sprachen. Es kennt keine Trennung zwischen denselben, keine Trennung zwischen der römischen und der griechischen Litteratur, zwischen der römischen und der griechischen Welt,

es verwirft jeden Gedanken daran, als ob man da, wo einmal der Schwerpunkt in diesem Bildungsmittel liegt, die eine beibehalten, die andere aufgeben könnte. Es würde ihm als eine schwere Versündigung an der Jugend erscheinen, wenn man dieser die griechischen Geistesprodukte, die nach mehr als einer Seite hin unerreichte Muster sind, vorenthalten wollte, und als eine ebenso schwere Versündigung an den Interessen der allgemeinen Bildung, wenn nicht mehr auf die Griechen zurückgegangen werden könnte. Was wären wir denn, wenn wir die Griechen nicht gehabt hätten, was würden wir werden, wenn wir sie aufgäben? Wahrlich, wenn das geschähe, dann dürfte bald genug der Zeitpunkt eintreten, wo wir, wie jene Iphigenie, die am taurischen Strande sitzt und tiefer Sehnsucht voll über die Meeresfläche hinschaut, „das Land der Griechen mit der Seele suchten". Wir wollen nichts Geteiltes, nichts Halbes, nur das Ganze kann uns befriedigen, nur das Ganze ist uns gut genug für unsere Jugend. Ja, wo es sich nur darum handelt, die form- und verstandbildende Kraft einer Sprache sich nutzbar zu machen, mag das Lateinische allein genügen, wo man aber etwas anderes, etwas Höheres sucht, wo man durch die Sprache in das Leben und Denken der Völker einzudringen sucht, da läßt sich das Römische von dem Griechischen nicht scheiden, da kann dieses als das Ursprüngliche, als das Originale, als die höchste ideale Ausprägung des antiken Geistes nicht entbehrt werden. Und eben diese Einführung unserer Jugend in das Denken und Leben der Alten ist es, was wir bei unserem Unterricht erreichen wollen, nicht aber eine endlose Ausdehnung und Verfeinerung des sprachlichen Wissens. Von dem Zeitpunkt an, wo die Elemente der Sprache überwunden sind, wo von den Übungsbeispielen zur Lektüre der Klassiker übergegangen wird, muß dieses Ziel des Unterrichts ins Auge gefaßt und verfolgt werden, anfangs noch in Verbindung mit der notwendigen

Erörterung sprachlicher Erscheinungen, mehr und mehr aber ohne diese, mit Beschränkung auf das, was der Sprachgebrauch der einzelnen Schriftsteller Besonderes hat. Bloß Grammatik zu treiben, wo bereits das volle Leben blüht, wäre ein Unrecht gegen die Jugend. Denn wir haben keine Sprachgelehrten in der Schule zu bilden, so wenig als wir dort Altertumsforscher bilden wollen.

Aber, kann man fragen, sind denn unsere Schüler, selbst die erwachsenen, im stande, den Geist der Alten zu erfassen, gehört dazu nicht jenes unablässige, Jahre lang fortgesetzte Studium, jenes umfassende Wissen, das nur der Gelehrte sich zu eigen machen kann? Und wie wenig von dem ganzen reichen Stoff kann in der Schule behandelt werden! Lesen unsere Schüler ja nicht einmal den ganzen Homer, und nur zwei Tragödien des Sophokles, nur zwei oder drei Dialoge Platos. Werden sie denn dadurch wirklich in den Geist der alten Tragödie, wirklich in das Wesen der griechischen Philosophie eingeführt? Ja, es ist wahr, wir können unsern Schülern nur eine Auswahl geben von dem, was die Alten uns Großes hinterlassen haben, wir lesen mit ihnen nur zwei Tragödien des Sophokles, zu weiterem reicht es nicht. Aber was wir lesen, das lesen wir nicht in eilfertiger Hast, sowie man das Moderne, selbst die Dramen unserer großen Dichter, insgemein liest, sondern langsam, Schritt für Schritt, ganz so, wie es derjenige thun soll, der mit noch nicht völlig erstarkter Kraft sich in fremde Geisteswerke Bahn bricht. Freilich unsere Zeit verschlingt alles mit ungeduldiger Eile. Aber wie wenig bleibt zurück von dem vielen! Das Vorrecht der Schule ist es, nicht zu eilen, ihr Vorrecht wie ihre Pflicht. Sie bildet, und die Arbeit des Bildens muß stetig sein, aber langsam. Weniges ganz und tief erfaßt ist besser als das viele, das man im Fluge erhascht. Und wo ein so reicher geistiger Inhalt ist, da ist es um so mehr nötig zu verweilen und

sich desselben vollständig zu bemächtigen. Das wenige ist da in der That das viele, die Beschränkung macht den Reichtum.

Vermag aber unsere Jugend die Werke der Alten wirklich zu verstehen, vermag sie sich so in jene fernen Zeiten, in jene von den unsrigen grundverschiedenen politischen und sozialen Verhältnisse zu versetzen, vermag sie in die religiösen Vorstellungen, in die philosophischen Gedanken der Alten einen solchen Einblick zu gewinnen, daß sie in jener fremden Welt wirklich heimisch wird und aus der Kenntnis derselben einen wahren Gewinn für ihr inneres Leben ziehen kann? Diese Frage ist wohl berechtigt. Denn wäre das nicht der Fall, dann dürfte allerdings bei der Jugend jener Widerwille gegen unsere Unterrichtsstoffe entstehen, den manche ohne weiteres bei ihr als vorhanden voraussetzen. Und daß dieser Widerwille auch sittliche Nachteile in sich schlöße, wer wollte das leugnen? Denn die Jugend hat ein sicheres Gefühl für das, was ihr wirklich geistige Förderung gewährt und was nicht. Ihrem Denken darf man viel zumuten, ihren Gefühlen nichts. Die Gegenstände, mit denen sie sich zu beschäftigen hat, denen sie ihren Fleiß, ihre Denkarbeit widmen soll, müssen ihrer Fassungskraft, ihrem Bildungszweck vollkommen entsprechen. Die von dem Schüler angewandte Mühe muß sich lohnen, er muß sich durch seine Arbeit geistig gefördert fühlen, das ist mehr, als daß er sich unterhalten fühlt; in der bloßen Unterhaltung liegt das Momentane, das Vorübergehende, es ist ein flüchtiger Genuß, der Reiz einer Stunde, in der geistigen Förderung dagegen liegt das Bleibende, das Unvergängliche, man fühlt, daß zum eigenen Wesen wieder etwas Neues, Bedeutendes hinzugethan worden ist, und dieses Gefühl ist erhebend und beglückend.

Daß aber der Schüler dieses Gefühl haben kann, das liegt in der Eigenart der Klassiker selbst, in ihnen selbst ist für die Jugend die Möglichkeit des Verstehens enthalten.

Die antike Welt ist eine lichte und klare Welt. Schon ihre Sprache duldet nichts Unklares und Verschwommenes: scharf umgrenzt treten die Gedanken aus dem Wort hervor, mit strenger Logik folgen sie auf einander, jede Periode ist ein fest gefügter, regelrecht gegliederter Bau, alles ist Maß und Ordnung, in allem waltet das Gesetz natürlicher Harmonie. Alle unsere großen Stilisten, unsere schwäbischen voran, haben ihren deutschen Stil an der Sprache der Alten gebildet, und die neueste Verwahrlosung unserer Sprache, wie sie in so vielen Erzeugnissen unserer heutigen Litteratur an den Tag tritt, kommt nicht am wenigsten daher, daß man nicht mehr so wie früher von den Alten lernt.

So ist die Form, was ist nun der Inhalt? Der Inhalt ist Leben, wirkliches persönliches Leben, und in diesem persönlichen Leben spiegelt sich immer auch die ganze Zeit, spiegeln sich die großen, allgemeinen Verhältnisse, so daß, wer jenes mit offenem Sinn erfaßt, auch in diese alle nötige Einsicht gewinnt. Und das persönliche, das individuelle Leben zu ergründen, das ist es ja vor allem, was den Menschen reizt, das ist es, was die Jugend vorbereitet für den Eintritt in die Welt, das ist es, woran neben dem Denken auch ihr sittliches Gefühl sich entwickelt, ihr sittliches Urteil heranreift. Auch die Gedanken erscheinen dort überall nicht in abstrakter Form, nicht in trockener, lehrhafter Gestalt, sondern mit Fleisch und Blut bekleidet, ins Leben eingegangen, in der verklärten Welt der Dichtung ausgeprägt. Die Dichtung, sagt Aristoteles, ist philosophischer und ernsthafter als die Geschichte. Und er hat recht. Denn in der Dichtung haben die Griechen ihre tiefsten und ernstesten Gedanken über das Göttliche, über sein Wesen und Wirken, über den Menschen und seine Geschicke, über sein Verhältnis zum Göttlichen niedergelegt. Die Religion der Alten hat keine Dogmatik, wo das alles wissenschaftlich erörtert wird, darum haben die Dichter als die eigentlichen Träger der

Religion es übernommen, die höchsten Fragen des Lebens auf eine für jedermann verständliche und zugleich höchst eindrucksvolle Weise in ihren Gedichten zu behandeln. In diesen ist also das Höchste niedergelegt, was das griechische Volk über die wichtigsten Probleme des Lebens gedacht hat, und da diese Gedanken immer zugleich enge mit dem Thun und Handeln der Menschen verbunden wird, so erscheinen sie immer auch in ganz konkreter Gestalt und sind darum für die Jugend vollkommen faßbar und verständlich.

Allerdings kann es keinen größeren Gegensatz geben, als den zwischen der jetzigen aufgeregten und aufregenden Litteratur und der erhabenen Ruhe, der strengen Maßhaltung der Alten, aber sehen wir nicht, daß gerade diejenigen unserer modernen Dichter, welche einem besseren Geschmack huldigen, welche die reine Schönheit suchen und die Herzen der Leser reinigen und erheben wollen, immer wieder zum griechischen Altertum zurückkehren? Ist das nicht eine Mahnung an uns, wenigstens bei unserer Jugend durch Festhalten an den klassischen Mustern den Sinn für das einfach Schöne, das Verständnis für harmonische Gestaltung des geistigen Lebens, für Selbstbeherrschung und Maßhaltung zu wecken und damit ein Gegengewicht zu schaffen gegen das leidenschaftliche, überreizte Wesen unserer Zeit? Wohl üben die modernen Bildungselemente in ihrer hohen Vervollkommnung, ihrer wunderbaren Vielseitigkeit, ihrer großen praktischen Bedeutung einen mächtigen Reiz auf jeden geistig strebenden Menschen aus, aber gerade deswegen, weil sie den Menschen so nach den verschiedensten Seiten hinziehen, ist es um so wichtiger, daß von dem Bildungsgang unserer Jugend dieses unendliche Vielerlei ferne gehalten, daß wenigstens hier noch eine Konzentration, eine Beschränkung auf Weniges und Gleichartiges festgehalten werde, durch welche alle tiefer gehende Wirksamkeit der Bildungsstoffe bedingt ist.

Aber freilich, diese Wirksamkeit ist auch noch durch etwas anderes bedingt, nämlich durch die Empfänglichkeit unserer Jugend, und diese Empfänglichkeit ist selbst wieder bedingt durch ihre körperliche und geistige Gesundheit und Rüstigkeit, durch die Erhaltung ihrer sittlichen Reinheit, durch die Kräftigkeit ihres Willens, durch ihre Fähigkeit, sich für das Gute und Schöne zu erwärmen und zu begeistern. Gesund an Leib und Seele muß die Jugend sein, wenn sie an die Pforten der Wissenschaft anklopft. Die Pforten eines neuen, der Wissenschaft gewidmeten Gebäudes haben sich uns heute geöffnet, wir sind eingetreten, wir haben davon Besitz genommen, wir werden von nun an darin wohnen und leben. Aber das ist nicht alles, wir müssen's im inneren Herzen spüren, was uns am heutigen Tage Gutes widerfährt, und wie für uns Lehrer, so muß auch für die Schüler der heutige Tag nicht bloß ein Tag der Festfreude sein, sondern auch ein Tag reiflicher Überlegung, ernsten Besinnens darüber, welche Verpflichtungen er für die Zukunft auferlegt, ein Tag kräftiger, freier Entschließung, diese Verpflichtungen nach besten Kräften zu erfüllen. Ich sage: freier Entschließung. Denn die Schule ist keine Zwangsanstalt, man kann den Menschen nicht zum Denken zwingen, man kann ihn noch weniger zwingen, eine Freude am Denken zu haben und Liebe zu den Gegenständen zu fassen, mit denen er sich denkend zu beschäftigen hat. Und doch ist diese Liebe zum Gegenstande des Lernens das Allerwichtigste, und sie zu wecken muß das Ziel jedes Unterrichts sein. „Es müsse niemals das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde," sagt einer unserer großen Denker. Daß aber diese Liebe sich nicht immer einstellt, so wert auch unser Gegenstand ist geliebt zu werden, das kommt daher, daß dieser Gegenstand geistiger Natur ist, daß es viel leichter ist, das Sinnliche zu lieben als das

ehre giebt es nur insofern, als die allgemein menschliche Würde in einem bestimmten Stande eine eigentümlich ausgeprägte Form annimmt. So wird sich auch die Standesehre unserer dem Studium der Wissenschaften obliegenden Jugend eben durch diesen ihren besonderen Beruf näher bestimmen, und von dem Verhalten eines Schülers zu der Wissenschaft wird es abhängen, ob er mit Recht die Ehre seines Standes in Anspruch nimmt oder nicht. Einem Schüler z. B., der Präparationen, Übersetzungen, Aufsätze abschreibt, der also, anstatt selbst zu arbeiten, andere für sich arbeiten läßt, und anstatt selbst zu denken, fremde Gedanken sich erbettelt, können wir, ganz abgesehen von dem schweren sittlichen Vergehen betrüglichen Handelns, unmöglich ein wahres Ehrgefühl zuschreiben.

Doch es handelt sich natürlich nicht darum, daß man sich von solchen groben Verirrungen fernehält, die bei jedem, der sie begeht, wenn er überhaupt noch sittliches Gefühl hat, notwendig ein tiefes Gefühl der Beschämung im Gefolge haben müssen. Es handelt sich, wie ich bereits gesagt habe, um die Stellung zur Wissenschaft. Man könnte nun sagen, so, wie der Erwachsene, der gereifte Mann, der die Wissenschaft sich zum Lebensberuf erwählt hat, dem sie zur Lebensweisheit, zum Trost in den Drangsalen des Lebens, zu einem unversieglichen Quell der Freude geworden ist, so, wie dieser sich zu der Wissenschaft stelle, könne die Jugend unmöglich sich zu derselben stellen. Denn jener habe sie ganz und völlig in sich aufgenommen, während diese erst durch lange, mühevolle Arbeit Schritt für Schritt dieselbe sich anzueignen habe. Allein es ist zu bezweifeln, ob der ausgedehnte Besitz des Wissens, bei dem man doch überall wieder auf ein Nichtwissen stößt und an die Grenze unseres Wissens, an die Unzulänglichkeit unseres Forschens und Erkennens erinnert wird, dem erwachsenen Menschen eine so reine Freude gewähren kann, als der Jugend das stätige,

sichere Fortschreiten von einer klar erkannten Wahrheit zur andern. Sie fühlt nur die Grenzen ihres Wissens, Grenzen, die sie jeden Augenblick überspringt, indem sie ihrem Wissen etwas Neues hinzufügt, die Grenzen des Wissens überhaupt, des allgemein menschlichen Wissens, sind ihr noch nicht zum Bewußtsein gekommen. Ununterbrochenes Wachstum in der Erkenntnis, jeden Tag ein neuer Zuwachs, ein neuer sicherer Besitz, das ist das Wesen des Unterrichts. Was dunkel und unklar, was schwankend und unsicher ist, das läßt er bei Seite, nur das, was durch die gemeinsame Arbeit von Jahrhunderten klar erkannt, was durch die Forschung so vieler Denker aller Zeiten als unumstößliche Wahrheit festgestellt ist, nimmt er auf. Und daß sie damit genährt wird, das eben hat die Jugend vor dem Alter voraus, und es wäre schlimm, ja unnatürlich, wenn dieses beständige, von einem sicher Erkannten zum andern führende Wachstum des Wissens ihr keine Freude bereiten würde. „Die Anregung und Entwicklung der Liebe zu dem erkannten Gegenstand," sagt Fichte in den Reden an die deutsche Nation (Rede 10), in welchen er zeigt, wie das durch Napoleons Gewaltherrschaft niedergeworfene deutsche Volk von innen heraus, durch nationale Erziehung wieder gehoben und zum Bewußtsein seines Werts und seines Anrechts auf Existenz gebracht werden müsse, „knüpft sich an den folgerechten Lehrgang am Faden der Empfindung und Anschauung von selbst, und kommt ohne allen unsern Vorsatz oder Zuthun. Das Kind hat einen natürlichen Trieb nach Klarheit und Ordnung; dieser wird in jenem Lehrgang immerfort befriedigt und erfüllt so das Kind mit Freude und Lust; mitten in dieser Befriedigung aber wird er durch die neuen Dunkelheiten, die nun zum Vorschein kommen, wiederum angeregt und so ferner befriedigt, und so geht das Leben hin in Freude und Lust am Lernen." „Dies ist," fährt er dann fort, „die Liebe, wodurch jeder einzelne an die Welt des Gedankens

geknüpft wird, das Band der Sinnen- und Geisterwelt überhaupt." Was hier Fichte für die lernende Jugend in Anspruch nimmt, was er bei ihr als etwas ganz Natürliches, sich von selbst Verstehendes mit aller Bestimmtheit als vorhanden voraussetzt, das ist die Freude am Lernen, die Liebe zu dem erkannten Gegenstand. Er meint, es könne gar nicht anders sein, als daß schon das Kind mit Freude und Lust am Lernen erfüllt werde. Und ist das denn nicht wirklich so, zeigen uns das nicht täglich unsere eigenen Beobachtungen? Sehen wir nicht diese Freude und Lust aus dem Eifer, mit dem gerade die jüngeren Schüler sich dem Lernen hingeben, aus der Freudigkeit, mit der sie auf die Fragen des Lehrers antworten, aus dem Wetteifer, ihre Kenntnisse sehen zu lassen und zu wiederholen, was sie vom Lehrer gelernt haben? Das ist ja kein mechanisches Nachsagen, bei dem freilich keine Freudigkeit aufkommen könnte, sondern es ist ein Wiedergeben wirklich angeeigneter Gedanken, eine Reproduktion, bei der der Schüler das erhebende Gefühl hat, daß das alles, was er sagt, sein wirkliches geistiges Eigentum geworden ist, weil es von ihm erfaßt und begriffen worden ist. Was der Jugend die größte Freude bereitet, das ist immer die Übung uud Anwendung ihrer Kraft. Der Drang nach dieser Übung und Anwendung ist dem Menschen angeboren, er beginnt schon in seiner frühesten Jugend sich zu regen und dauert durch alle Lebensstufen fort bis ins späte Alter, bis ans Ende des Lebens. Schon in den ersten Regungen des Kindes äußert sich dieser Drang, durch ihn entwickelt sich alles, was als Anlage in ihm schlummert, durch ihn wird der Mensch allmählich zu dem, was er sein soll, zum wissenden und denkenden, zum thätigen und handelnden Menschen. Welche Freude ist es nicht schon für das jüngste Alter, seine körperlichen Kräfte zu regen, wie erfüllt den Knaben dann jede Leistung seiner Glieder, jede gelungene turnerische Übung, jeder angestrengte Marsch mit wahrer Lust! Und ebenso ist

es auch bei allem, was er mit der Kraft seines Geistes leistet. Wie könnte das auch anders sein! Lernen heißt ja nichts anderes als die Welt kennen lernen, die sinnliche und die übersinnliche Welt, die Welt der Anschauung und die Welt des Gedankens, die im Wechsel beharrende und sich ewig gleich bleibende Welt der Natur und die Welt des endlosen Fortschritts im menschlichen Leben und Denken. Auch die jüngsten Schüler haben wenigstens ein Gefühl, eine Ahnung von dieser Größe des Lernens. Das bezeugt ihr Drang, vorwärts zu kommen in der Erkenntnis, ihre Freude, wenn sie von einer Stufe zur andern fortrücken, wenn wieder ein neues Gebiet des Wissens sich ihnen eröffnet.

Nun sollte man meinen, dieser Drang müßte im ganzen Verlauf der langen Lernzeit immer stärker, diese Freude immer größer, immer bewußter werden. Aber leider ist dem nicht so. Jeder Lehrer, der vom Unterricht an den jüngeren Klassen zu den höheren und höchsten vorrückt, macht die Erfahrung, daß die Hingabe der Schüler an die Gegenstände des Lernens, daß ihre Freudigkeit, ihre Lust zum Lernen keineswegs bis zum Ende zunimmt, daß jene Ahnung von der Größe des Lernens, wie sie beim frühesten Alter sich findet, sich bei vielen nicht zum klaren Bewußtsein, zum vollen Verständnis entwickelt, und daß darum auch die Liebe zum Gegenstande so oft nicht oder nur sehr schwach vorhanden ist. Sollen wir zur Erklärung dieser auffallenden Erscheinung nun annehmen, daß wirklich, wie man behauptet hat, das Lernen selbst, und zwar gerade *unser* Lernen mit den ihm eigenen Lernstoffen, indem es immer höhere Anforderungen an das Denken des Lernenden stellt, ein Nachlassen der Kraft, eine Ermattung herbeiführe, und daß eben durch diese Ermattung auch die Liebe zum Gegenstande erstickt werde? Ja, daß die Anforderungen sich steigern, daß die Gegenstände sich erweitern und vertiefen, daß die Denkkraft der Schüler immer stärker in Anspruch genommen

wird, das ist keine Frage. Da kommt es allerdings vor, daß die Kraft mancher Schüler dieser Arbeit nicht mehr gewachsen ist. Auch solche, die das Latein noch bewältigen können, erliegen an der Erlernung des Griechischen, nicht weil dies eine besonders schwer zu bewältigende Aufgabe ist, sondern weil eben ihre Kraft für das neue Pensum nicht ausreicht. Und dasselbe ist dann auch wieder bei den später folgenden höheren Lehrfächern der Fall. Daraus folgt aber nichts anderes, als daß die Begabung der Schüler, welche in eine gelehrte Schule eintreten sollen, von den Eltern vorher einer genauen Prüfung, einer genaueren, als es in der Regel der Fall ist, unterzogen, oder daß solche Schüler, welche im Verlauf der ersten Schuljahre sich als zu schwach für unsere Lehrfächer erweisen, welche immer nur mit Not den Eintritt in höhere Klassen erringen, rechtzeitig wieder zurückgenommen werden sollten. Gerade hier, bei der für das Lebensglück der Kinder wichtigsten Frage, welchem Bildungsgang sie überliefert werden sollen, da sollten alle äußeren Gründe bei Seite gelegt werden und der Gesichtspunkt allein sollte gelten, wozu die Kräfte des Kindes ausreichen. Es giebt keine peinlichere Wahrnehmung für den Lehrer, als wenn er sieht, daß ein fleißiger Schüler sich ohne Erfolg an Lehrgegenständen abmüht, für die seine Kraft überhaupt nicht ausreicht oder denen die besondere Art seiner Begabung nicht entspricht. Und daß in einem solchen Falle leicht auch der Fleiß erlahmt, daß der Schüler es zuletzt müde wird, auf einem Felde zu arbeiten, das ihm so wenig Früchte trägt, daß ihm die Gegenstände zuwider werden, die seinem Verstehen und Können so unübersteigliche Hindernisse in den Weg stellen, das liegt in der Natur der Sache.

Aber etwas anderes ist es bei solchen Schülern, deren Begabung der Aufgabe entspricht, die sie sich gestellt haben. Wenn bei diesen die rechte Freude am Lernen, die rechte Liebe zum Gegenstande fehlt, so müssen besondere Ursachen

vorliegen, denen nachzugehen wohl der Mühe wert ist. Da ist denn fürs erste folgendes ins Auge zu fassen. Die Freude am Lernen und am Gegenstande des Lernens ist eine Freude am geistigen Besitz. Und daß diese Freude eine wahre, eine nachhaltige und dauernde sei, dazu gehört eine geistige Natur, eine Natur, die nicht sinnlichen Genüssen sich zuneigt, die nicht dem äußeren Schein nachjagt, die vielmehr in sich selbst, in ihrem inneren Wachstum, ihrer inneren Durchleuchtung und Veredlung ihr höchstes Genügen findet. Denn jenes höhere Wissen, das in den gelehrten Schulen mitgeteilt wird, verlangt die Hingabe des ganzen Menschen. Man kann es nicht so nebenher erwerben, in vereinzelten Augenblicken und zerstreuten Stunden, mit flüchtigem Haschen und vorübergehenden Anläufen. Wenn daher manchen nicht unbegabten Schülern doch das Lernen etwas Peinliches und Drückendes ist, wenn nichts recht haften, wenn keine Freudigkeit, kein wärmeres Interesse am Gegenstande aufkommen will, so kommt dies daher, daß sie sich zu demselben nur äußerlich verhalten, daß sie ihm keinen Zutritt in ihr Inneres gestatten und das nur mit dem Ohr aufnehmen, nur im Gedächtnis festhalten, was durch ernsthaftes Denken und mit dem Denken zugleich auch durch das Gemüt angeeignet werden muß.

Nehmen wir ein Beispiel. Es ist eine alte Klage, daß das Erlernen des Geschichtsstoffs so schwer auf den Schülern laste, eine alte Erfahrung, daß sie vor der entscheidenden Prüfung so viele kostbare Stunden mit dem Memorieren dieses Stoffs verbringen, daß also gerade derjenige Lehrgegenstand, der doch seiner Natur nach am meisten das Interesse der Jugend erwecken muß, von ihr am meisten als Last empfunden wird. Wie kommt nun das? Woher dieser befremdliche Widerspruch? Daß man, um ein Wissen von der Geschichte zu haben, Ereignisse, Namen und Zahlen sich einprägen muß, das versteht sich von selbst, gerade wie man keine Sprache erlernen kann, ohne Wörter und Formen sich

einzuprägen. Aber wie man in der Sprache, sobald man über das elementare Lernen hinausgeschritten ist, sich am besten dadurch weiter bildet und sich das Gewonnene sichert, daß man möglichst vieles liest, wobei man alle sprachlichen Gebilde, Wörter, Formen, Regeln nicht mehr als vereinzelte Lerngegenstände, sondern als Mittel zur Darstellung von Gedanken in ihrem Zusammenwirken betrachtet, so müssen auch in der Geschichte die einzelnen Data und Zahlen zurücktreten vor der wachsenden Einsicht in den Zusammenhang der Ereignisse, in das geschichtliche Leben der Völker, in die psychologischen Vorgänge bei den handelnden Personen. Nur in und mit diesem Zusammenhang gewinnen die geschichtlichen Data eine Beleuchtung, eine plastische Gestalt, ein geistiges Leben, eine Beseeltheit, die sie weit hinaushebt über die niedrige Rolle eines bloßen Memorierstoffs und sie zum wahren geistigen Eigentum des Lernenden macht. Es ist ja wohl notwendig, daß man Kompendien der Geschichte für den Gebrauch des Schülers hat, der das Gelernte sich rasch wieder vergegenwärtigen will, aber es giebt nichts Kläglicheres und Traurigeres, als wenn das ganze Privatstudium eines erwachsenen Schülers darin besteht, immer und ewig diese Kompendien auswendig zu lernen, deren Inhalt, so oft gelernt, so oft wieder vergessen wird. Verwendet ein Schüler dieselbe Zeit, die ihn dieses mechanische Lernen und Wiederlernen kostet, darauf, die großen weltgeschichtlichen Ereignisse — denn nur um diese handelt es sich bei unserem geschichtlichen Unterricht — des genaueren kennen zu lernen, sie denkend zu durchdringen, sie zur inneren Anschauung zu gestalten, dann wird es ihm auch da nicht fehlen, wo von ihm eine Probe seines geschichtlichen Wissens verlangt wird. Das rein gedächtnismäßige Lernen ist ein schlechter Notbehelf, der nur allzu leicht im Stiche läßt, während der durchdachte und innerlich erfaßte Geschichtsstoff seiner Natur nach ein bleibendes, unverlierbares Gut ist. Nun kann allerdings der

Schüler nicht die ganze Weltgeschichte für sich genauer durchgehen, aber das wird ja auch gar nicht von ihm verlangt. Was verlangt wird, ist nur ein eingehenderes Wissen der griechischen und römischen Geschichte, auf deren Boden er sich vorzugsweise bewegt, und der deutschen Geschichte, in der heimisch zu werden ihm eine nationale Pflicht, eine Herzenssache sein muß. Und diese Geschichte lernt er schon von der dritten Klasse an kennen, sie wird ihm immer wieder in neuer Form, von immer höheren Gesichtspunkten aus vorgeführt, das Bekannte erweitert und vertieft sich, da sollte man doch meinen, es könne keine allzuschwere Aufgabe sein, sich das Wichtigste und Notwendigste von dem immer aufs neue behandelten Stoff anzueignen. Aber freilich, der Schüler muß ihn sich auch wirklich aneignen, d. h. sich aneignen nicht als bloßen Memorierstoff, sondern als Objekt des Denkens und Begreifens, mehr noch, als eine Sache des Herzens, des inneren Sinnes. Eine solche Beschäftigung mit dem Stoff außerhalb der Schule ist gerade bei diesem Lehrgegenstand eine ganz notwendige Ergänzung des auf wenige Wochenstunden beschränkten Schulunterrichts, der besonders auch nach dieser Richtung hin anregend wirken soll. Denn wenn wir auch unter einem anregenden Unterricht zunächst das verstehen, daß der Vortrag des Lehrers, die Behandlung des Stoffs durch denselben einen unmittelbaren Eindruck auf Geist und Gemüt des Schülers macht, so wird doch bei empfänglichen Seelen eben infolge dieses Eindrucks notwendig auch der Drang und die Lust entstehen, durch eigene Kraft tiefer in den Gegenstand einzudringen und ihn in weiterem Umfang sich anzueignen.

Und ähnlich verhält es sich mit dem, was den Hauptunterrichtsstoff an unseren humanistischen Gymnasien bildet, mit der Lektüre der griechischen und römischen Klassiker. In früheren Zeiten haben die Schüler neben dem, was im Unterricht behandelt wurde, immer auch einzelne Schriften

der Alten für sich gelesen, und in den Programmen norddeutscher Gymnasien ist neben den Schulpensen vielfach auch noch die Privatlektüre der Schüler aufgeführt. Bei unseren Schülern ist diese Privatlektüre in Abgang gekommen, und wo sie noch stattfindet, jedenfalls als Ausnahme zu betrachten. Fragt man nach dem Grunde, so wird sich ergeben, daß unsere Schüler mit den Aufgaben für die Schule so viel zu thun haben, daß sie für eine zusammenhängende eigene Lektüre keine Zeit finden, und man muß zugeben, daß manche Lehrfächer jetzt größere Ansprüche an den Privatfleiß der Schüler machen als früher. Aber zu bedauern ist es immerhin, daß es so ist, denn in einer solchen Privatlektüre liegt ein ganz besonderer Segen. Der Gedanke, zu seiner geistigen Förderung etwas Eigenes zu thun, einen wissenschaftlichen Gegenstand ohne äußere Nötigung und fremde Beihilfe, ganz aus freiem Willen und mit eigener Kraft durchzuarbeiten, hat etwas besonders Erhebendes und sittlich Stärkendes, und es liegt in der Natur der Sache, daß das Denken, wenn es ganz auf eigene Füße gestellt ist, einen viel kräftigeren Aufschwung nimmt.

Beschränkt sich aber einmal der Schüler auf das, was in der Schule gelesen wird, dann ist es um so wichtiger, daß er mit kräftigem Willensentschluß das erfaßt und leistet, was allein den Unterricht für ihn fruchtbar machen kann. Was bei jedem Unterricht allererst vom Schüler verlangt wird, das ist Aufmerksamkeit, d. h. daß er auf das hört und merkt, was der Lehrer vorträgt. Allein mit diesem rein rezeptiven Verhalten des Schülers ist es nicht gethan. Eben durch die Mitteilung des Gedankenstoffs von außen her wird die Denkkraft des Schülers selbst geweckt, in Bewegung gesetzt, zu eigener Thätigkeit angeregt, und nach dem Maß, in welchem das geschieht, nach der geistigen Regsamkeit, die bei dem Schüler infolge dessen sich entwickelt, wird seine Aufmerksamkeit eine höhere oder eine niedrigere Form

haben. Höher als der bloß im gewöhnlichen Sinne aufmerksame Schüler steht dem Lehrer der aufgeweckte Schüler, worunter man eben den Schüler versteht, dessen Kraft und Lust zum Denken, zum eigenen Denken geweckt ist. Der aufgeweckte Schüler erfaßt nicht nur rasch und leicht das Gegebene, er überrascht vielmehr den Lehrer, die Eltern durch Äußerungen selbständigen Denkens. Der ältere Schüler vor allem soll nicht bloß fertige Gedanken empfangen, sondern soll die Gedanken miterzeugen helfen, er soll als denkender Mensch dem Unterricht des Lehrers entgegen kommen. Wo das nicht der Fall ist, wo die Schüler gewohnt sind, ruhig und unthätig zuzuwarten, bis der Lehrer ihnen durch seine Fragen den Antrieb zum Denken giebt, da ist der Unterricht matt und lahm, wenn auch der Lehrer noch so anregend ist; denn der Unterricht in unseren Gymnasien ist seinem innersten Wesen nach nicht einseitige Mitteilung, sondern ein Austausch der Gedanken, wobei eben nur der eine Teil der bewegende, der andere der in Bewegung gesetzte ist. Daß der Lehrer nach einer Unterrichtsstunde ein Gefühl der Befriedigung hat, das hängt von zwei Faktoren ab, einmal davon, daß es ihm selbst gelungen ist, den ganzen Gedankeninhalt des behandelten Gegenstandes zu erschöpfen und dem Verständnis wie dem Gemüt des Schülers nahe zu bringen, und zweitens davon, daß die Schüler allen Ernstes selbst auch daran gearbeitet haben, jenen geistigen Schatz zu heben, daß sie nicht bloß nach dem Lehrer, sondern auch mit ihm gedacht, und nicht bloß mit ihm gedacht, sondern auch mit ihm empfunden haben. Die Schüler ahnen gar nicht, welche Freude es für den Lehrer ist, wenn er beim Unterricht Spuren selbständigen Denkens entdeckt, wenn ein Schüler ihm zeigt, daß er an etwas gedacht hat, was dem Lehrer selbst entgangen ist. Von unserem Landsmann, dem Dichter Wieland, lesen wir bei seinem Biographen Gruber, daß er in seinem dreizehnten Lebensjahr seinen Horaz und Vergil,

wenn auch nicht besser verstanden, so doch besser erraten habe, als sein Lehrer. Wieland war ein frühreifer Knabe und hatte die Anlage des Dichters, was beides ihn über die gewöhnlichen Menschen erhob, aber dennoch trifft das, was hier über ihn gesagt ist, auch auf andere zu. Das Erraten ist nämlich hier nichts anderes als das unmittelbare Empfinden, im Gegensatz gegen das denkende Erfassen, das Begreifen. Dieses unmittelbare Empfinden gehört ganz besonders der Jugend an, und da mag es wohl vorkommen, daß ein Schüler irgend eine Stelle eines antiken Dichters richtiger mit dem Gefühl auffaßt, als der Lehrer mit dem Denken. Ich erinnere mich eines würdigen Lehrers aus meiner Jugendzeit, der nicht selten bei den Antworten, die wir ihm gaben, selbst bei der Lektüre des Plato, wie betroffen eine Weile stille stand und nachdachte und dann sagte: „So habe ich's nicht aufgefaßt, aber Sie mögen wohl das Rechte getroffen haben." Und dieses Bekenntnis hat seinem Ansehen nicht geschadet.

Es giebt zwei wohlbekannte Faktoren beim Unterricht, Präparation und Repetition. Nach dem Geist der jetzigen Zeit werden sie vielfach als Belastungsmittel betrachtet, und freundliche Lehrer erlassen sie häufig auch dem Schüler, um seine Hausarbeit zu erleichtern. Wenn man sie aber richtig auffaßt, und wenn sie von den Schülern richtig betrieben werden, so haben sie einen Nutzen, der weit größer ist, als er bei oberflächlicher Betrachtung erscheint. Die Präparation ist Vorausdenken und nach dem, was vorhin bemerkt wurde, auch Vorausempfinden, Vorausahnen des Schülers. Wenn es ihm dabei auch nicht gelingt, alles vollkommen zu begreifen, was schadet das? Der nachfolgende Unterricht des Lehrers wird ihn ja schon zur Klarheit führen. Für den Schüler aber ist es schon wichtig genug, daß er seine Kraft an dem Stoffe versucht hat, daß er die Wege, die zum Verständnis führen, ausfindig gemacht, daß er die Punkte,

auf die es dabei ankommt, ins Auge gefaßt hat. Wenn man es auch nicht zum vollen Verstehen bringt, so ist es schon viel wert, diesem Verstehen nahe zu kommen. Auch ist es hier nicht so, wie sonst im Leben, daß, wenn das Ziel nicht erreicht wird, die Arbeit umsonst gethan ist; schon der Weg zum Ziele ist fruchtbar genug. Denn was man zu stande bringt, das bringt man allein zu stande, man übt, versucht seine Kraft, man wird seines Könnens und Vermögens sich bewußt. Das zweite ist die Repetition. Diese ist fast noch wichtiger. Auf ihr beruht die geistige Ernte des Unterrichts. Wenn ein größerer Abschnitt, der inhaltlich ein Ganzes bildet, in der Schule übersetzt und erklärt ist, wenn alles einzelne vollkommen klar vorliegt, wenn der Zusammenhang des Ganzen keine Dunkelheit mehr bietet, dann läßt der Schüler, wo keine besondere Nötigung von seiten des Lehrers stattfindet, das alles gewöhnlich hinter sich, ohne auch nur noch einen Blick darauf zu werfen. Das heißt nichts anderes als eine Arbeit verrichten, ohne den letzten und höchsten Gewinn von derselben einzuziehen, ein Feld anpflanzen, ohne die Ernte zu holen. Wie wäre es denn, wenn der Schüler jetzt an einem freien Nachmittage, in einer stillen Abendstunde einen solchen Abschnitt noch einmal vornähme und nun, hinweggehoben über alle sprachlichen Schwierigkeiten, über alles, was ihn früher störte und aufhielt, das alles auf sich wirken ließe, so daß er den rechten geistigen Gewinn daraus zöge, die rechte Freude daran empfände? Wir Lehrer machen so vielfach die leidige und befremdende Erfahrung, daß unsere Schüler von dem Inhalt dessen, was doch so eingehend erklärt und besprochen worden ist, so gar wenig wissen, daß sie den Stoff wohl geläufig übersetzen können, aber kein Bild von der Sache gewonnen, daß sie mit allen Schätzen, die vor ihnen ausgebreitet daliegen, ihr Inneres nicht wirklich bereichert haben. Das kommt daher, daß, nachdem alles durchgearbeitet ist, das Letzte und Wich-

tigste fehlt, die wahre innere Aneignung, wo man in gesammelter Stimmung alles voll und kräftig auf sich wirken läßt und in der Tiefe des Gemüts erfaßt, was der Verstand zubereitet hat. Der Schüler, der jedesmal, wenn er von der Schule nach Hause kommt, das Buch wegwirft und froh ist, daß er nichts mehr mit dem zu schaffen hat, was ihm so viele Mühe macht, denkt nicht daran, daß er damit alles wegwirft, was den Preis dieser Mühe ausmacht, daß er den Kern wegwirft, um dessenwillen allein es sich verlohnte, die Schale zu öffnen.

Würde von unsern Schülern so, wie es sein sollte, durch wahre geistige Aneignung der volle Gewinn aus dem Schulunterricht gezogen, so würde es auch mit einem anderen sehr wichtigen Lehrgegenstand besser bestellt sein, mit dem deutschen Aufsatz. Fragt ein Schüler, wie er es angreifen solle, um sich hierin weiter zu fördern, so kann ihm keine andere Antwort gegeben werden als die: nimm möglichst vielen geistigen Inhalt in dich auf. Es giebt keine ausreichende direkte Vorbereitung für diese Aufgabe. Der Schüler wird im Unterricht wohl angeleitet, die Stoffe, die er zu bearbeiten hat, logisch zu disponieren, er erhält auch die nötige Übung im deutschen Ausdruck, aber das, was die Hauptsache ist, einen gegebenen Stoff richtig aufzufassen und denselben, soweit man es von einem erwachsenen Schüler verlangen kann, eingehend und erschöpfend zu behandeln, das kann nicht gelehrt und nicht gelernt werden. Das Gedankenmaterial zu den Aufsätzen muß der Unterricht überhaupt, muß die durch ihn hergestellte Schulung und Befruchtung des Denkens liefern. Und dazu dient nun ganz besonders die Gründlichkeit, mit der beim Unterricht verfahren wird. Man kann viel, sehr viel lesen, und doch bleibt man gedankenarm, wenn nämlich das, was man liest, nicht auch innerlich verarbeitet wird. Im Unterricht wird alles nach allen Seiten besprochen, der Lehrer giebt dem Schüler

alles, was er selber hat, seinen ganzen geistigen Besitz. Seine Weltbeobachtung, seine Weltanschauung, sein Wissen um die sinnliche und um die übersinnliche Welt, seine Auffassung der realen Verhältnisse und seine sittlichen Ideale, das alles kommt im Unterricht zur Darstellung, und es liegt nur an dem Schüler, wenn er durch alles das nicht in stand gesetzt wird, die seinem Gesichtskreis naheliegenden Stoffe in genügender Weise zu bearbeiten.

Der Schüler, der einer gelehrten Schule würdig sein will, muß eben eine geistige Natur sein. Das ist aber nichts so Besonderes, nichts schwer Erreichbares. Man kann es nicht bloß *sein*, sondern auch *werden*. Man findet Schüler, welche selbst ohne besondere Begabung dadurch, daß sie ihren Beruf fest ins Auge fassen, daß sie bemüht sind, aus dem Unterricht möglichst großen Nutzen zu ziehen, und von den Zerstreuungen der Außenwelt sich ferne halten, immer mehr geistige Reife sich aneignen, immer mehr Sinn und Geschmack für die Wissenschaft gewinnen. Sie müssen es sich sauer werden lassen in ihrer Unterrichtszeit, aber es trifft bei ihnen auch zu, was immer im Leben zutrifft, daß auf dem schwer Errungenen ein besonderer Segen ruht. Sie haben das, was den Begabteren oft fehlt, die Lust am Lernen, die Freude am Gegenstand. Allerdings kommt es auch vor, daß Schüler nach vollbrachter Gymnasialzeit mit Hohn und Verachtung auf die Gegenstände herabsehen, mit denen sie sich beschäftigen mußten, allein diese Schüler zeigen damit nur, daß ihnen das Wesen dieser Gegenstände völlig fremd geblieben ist. Denn der Mensch verachtet bei der Wissenschaft nur das, was er nicht versteht oder nur oberflächlich erfaßt hat. Was man durch geistige Arbeit errungen hat, was man weiß und versteht, was man als einen Gewinn im Innern verspürt hat, das wird man immer hoch halten. Und da das wirklich Hohe und Große seine Kraft auch an denen erweist, die sich ihm versagen und seine

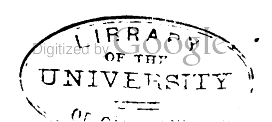
Herrlichkeit nicht anerkennen, so dürfen wir uns der tröstlichen Hoffnung hingeben, daß es jenen Verächtern unserer Lehrstoffe doch mit der Verachtung, die sie zur Schau tragen, nicht so ganz Ernst sei, sondern daß sie mit dieser scheinbaren Verachtung nur sich über das unangenehme Gefühl weghelfen wollen, das sie haben bei dem Gedanken, daß sie von dem, was ihnen in der Schule geboten wurde, einen ganz anderen Gebrauch hätten machen können, als der ist, den sie gemacht haben, bei dem Gedanken, daß ein Stoff da war, an dem sie sich hätten erfreuen, den sie hätten lieben können, wenn sie den rechten Sinn für denselben gehabt hätten. Diejenigen Schüler aber, die dem Gegenstand des Unterrichts ihre Liebe geschenkt haben, behalten an ihm, auch wenn sie sich von ihm getrennt haben, einen Freund, der sie durch das ganze Leben begleiten wird. Denn überall im Leben, wo sie irgend geistigen Genuß suchen, begegnen sie ihm wieder, überall tauchen seine Spuren vor ihnen auf und wecken ihre Erinnerung an das, was sie in ihrer Jugendzeit gelernt haben. Unsere griechischen und römischen Klassiker vollends treten uns jeden Augenblick wieder nahe, unsere ganze Bildung ist von ihnen durchdrungen, man kann keinen Dichter und keinen Prosaiker lesen, ohne immer wieder an sie erinnert zu werden, selbst diejenigen, welche in ihrer Jugend nicht durch sie gebildet worden sind, werden durch die allgemeinen Bildungsmittel mit ihnen getränkt. Kurz, wir kommen von ihnen nicht los: so behalten wir sie denn, und statt sie zu verleugnen oder gar sich ihrer zu schämen, möge unsere Jugend etwas Besseres thun, nämlich ihnen danken für alles das, was sie von ihnen Gutes und Schönes empfangen hat.



VIII.

Festrede bei der Einweihung des neuen Schulgebäudes.

Der feierliche Einzug in ein neues Schulgebäude ist jederzeit ein bedeutungsvoller und erhebender Akt. Er ist getragen von solchen Gefühlen, welche das Innere des Menschen auf das lebhafteste und wohlthuendste erregen, von den Gefühlen des Danks, der Freude und der Hoffnung, er weist immer zurück auf ein lange und stark empfundenes Bedürfnis, er erinnert an die verständnis- und liebevolle Fürsorge derer, durch welche diesem Bedürfnis abgeholfen worden ist, er richtet den Blick hinaus auf eine Zukunft, von der wir vertrauensvoll das Beste und Erfreulichste hoffen. Eine ganz besondere Bedeutung aber, eine nicht gewöhnliche Wichtigkeit hat die Feier, die wir heute begehen, für unser Karlsgymnasium. Die Neugründung dieser Lehranstalt, des zweiten humanistischen Gymnasiums der Landeshauptstadt, das die Ehre hat, nach dem Namen Seiner Majestät des Königs sich zu benennen, wird durch unsere heutige Feier erst völlig zum Abschluß gebracht. Denn jetzt erst sehen wir nach langjähriger Trennung die verschiedenen Abteilungen unserer Anstalt unter einem gemeinsamen Dache vereinigt, jetzt erst kann bei Schülern und Lehrern das vollkommene Gefühl entstehen, daß man einem großen Ganzen angehöre, dessen



Glieder alle eng mit einander verbunden sind, jetzt erst ist bei den letzteren jener beständige Verkehr, jener Austausch der Beobachtungen und Erfahrungen möglich, der für den Unterricht in hohem Grade fruchtbar und förderlich, für die sittliche Bildung und Erziehung ganz notwendig ist. Denn die Schüler, die wir zu bilden haben, sind uns übergeben und anvertraut für die ganze lange Zeit ihres Werdens und Wachsens, für ihre schöne, heilige Jugendzeit; wir sollen sie führen und leiten auf ihrem Gang durch die Schule, von einer Alters-, einer Entwicklungsstufe zur andern, wir sollen sie nicht bloß unterrichten, sondern sollen, wie die Schrift sagt, wachen über ihre Seelen. So gehen sie bei ihrem Lauf durch die Klassen von einer Hand in die andere über, jeder Lehrer tritt in das Arbeitsfeld, in die Hinterlassenschaft seines Vorgängers ein, was der eine begonnen hat, soll der andere weiter führen, der dritte vollenden. Überall also haben wir es mit einer stetigen, ununterbrochenen Entwicklung zu thun. Und eben darum muß auch die Schule als ein untrennbares Ganzes betrachtet werden, und wie es in ihr keine geistige Abtrennung giebt, wie die Unterschiede zwischen dem niederen und höheren Unterricht nur verschwindende sind und immer wieder in der Kontinuität der stufenweise fortschreitenden Bildung sich auflösen, so kann auch die örtliche Trennung ihrer einzelnen Teile nicht längere Zeit ohne Schädigung des Ganzen fortdauern.

Von dem Zeitpunkt an also, wo die Räume des ehrwürdigen alten Gymnasiums für die anwachsende Schülerzahl nicht mehr ausreichten, wo man genötigt war, Klassen in andere Gebäude zu verlegen, eröffnete sich die Aussicht, daß eine Zeit kommen würde, wo die abgetrennten Glieder zu einem neuen Ganzen vereinigt werden müßten. Zwar hatten sich im Jahr 1872 diejenigen Parallelklassen, in welchen neben den klassischen Studien dem realistischen Ele-

ment eine größere Ausdehnung gegeben war, vollständig von dem alten Gymnasium getrennt und traten zu einem Realgymnasium vereinigt diesem zur Seite. Aber auch das genügte nicht. Die immer steigende Schülerzahl übersprang aufs neue die Mauern des alten Gebäudes, und im Winter 1880/81 waren die Schüler des Gymnasiums, 1300 an der Zahl, in fünf verschiedenen Gebäuden verteilt. Jetzt ergab sich die Notwendigkeit, die Errichtung eines zweiten humanistischen Gymnasiums ins Werk zu setzen und zugleich ein neues Schulgebäude für dasselbe zu erbauen. Der kräftigen Initiative der hohen Staatsregierung entsprach das bereitwillige Entgegenkommen der bürgerlichen Kollegien und der Stände, und im Anfang des Jahres 1881 wurde das darauf bezügliche Übereinkommen zwischen dem Staat und der Stadtgemeinde abgeschlossen. Am 24. Mai des genannten Jahres wurde durch Höchste Entschließung Sr. Majestät des Königs der definitiven Errichtung eines zweiten humanistischen Gymnasimus in Stuttgart die Genehmigung erteilt und demselben der Name Karlsgymnasium verliehen.

Im April des Jahres 1883 begann nach Beendigung der Vorarbeiten der Bau des neuen Gebäudes, und schon im Juli des folgenden Jahres war der Rohbau vollendet. Aber im März des Jahres 1885 trat ein störendes, beklagenswertes Ereignis ein. Der treffliche Meister, der den Bau entworfen und die Ausführung geleitet hatte, erlag einem schweren Leiden. Er starb wie der Spartaner auf seinem Schild: noch bis auf wenige Wochen vor seinem Tode hatte er mit dem Aufgebot seiner letzten Kräfte an dem Werk fortgearbeitet, dessen Vollendung zu schauen ihm nicht vergönnt war. So fehlt er uns am heutigen Tage, er fehlt unserer Ehre, unserem Dank, aber mit Rührung gedenken wir seines edlen Wesens, seines stillen Waltens, seiner freundlichen Rücksichtnahme auf unsere Wünsche, seiner aufopfernden, bis zum Tode treuen Pflichterfüllung. Unter

erfahrener Leitung wurde nach seinem Hingang das Werk fortgesetzt und das Viele, was noch zu thun war, energisch gefördert. Schon im Mai dieses Jahrs konnten die unteren Stockwerke von der oberen Abteilung unserer Schüler und zwei Elementarklassen bezogen werden, und heute sind wir durch das zum erstenmal erschlossene Hauptthor in das fertige Gebäude eingezogen.

Durchdrungen von Gefühlen des Danks, erhoben durch den Gedanken, daß Staat und Stadt, von dem gleichen tiefen Interesse für die Schule geleitet, kein Opfer gescheut haben, um der neuen Anstalt eine würdige Stätte zu bereiten, stehen wir hier und geben uns ganz der Freude darüber hin, daß es uns beschieden war, diesen Tag zu erleben, dieses Fest zu feiern. Aus der Getrenntheit sind wir zur Vereinigung, aus teils düsteren, teils beschränkten Räumen in hohe und lichte Gelasse, aus der Einwohnung in fremdem Besitz in unser bleibendes Eigentum gelangt. Die leichten anmutigen Formen des neuen Gebäudes, die harmonische Gliederung der Fassade erinnern an jene Zeit, wo von Italien her Sinn und Geschmack für die Antike sich über das nördliche Europa verbreitete, wo mit dem Wiedererwachen der klassischen Studien auch die architektonischen Formen des Altertums sich bei uns einbürgerten und mit dem deutschen Geist vermählten. Der lebhafte Farbenschmuck der Eingangshallen und Korridore und die reiche dekorative Ausstattung unseres Festsaals erinnern an den Farbenglanz der antiken Gebäude und sind ganz geeignet, indem sie das Auge erfreuen, auch die Geister zu erfrischen und den Schönheitssinn bei unseren Schülern auszubilden. Und von außen her dringt überall Luft und Licht ungehindert herein, und beim Blick hinaus ins Freie tritt uns die ganze, volle Natur erquickend und belebend entgegen. Dort oben aber, auf jenem Hügel, ragt aus grünem Gebüsch eines Dichters Haupt empor, eines Dich-

ters, in dessen Werken klassische Formschönheit mit deutscher Gemütstiefe in wunderbarer Weise vereinigt ist, der, indem er sich liebevoll in das geistverwandte Griechenland versenkte, zugleich alle Tiefen des modernen Lebens ergründete und so aufs neue den Beweis lieferte, daß wahre Liebe zum Altertum den Menschen nicht der Gegenwart entfremde, sondern im Gegenteil sein Herz für alles rein Menschliche erst recht erschließe und ihn fähig mache, dieses rein Menschliche überall aufzusuchen und in vollendeter Form zum Ausdruck zu bringen.

Also die äußeren Bedingungen für das Gedeihen unserer lernenden Jugend sind nunmehr vollständig gegeben. Wie steht es aber mit den inneren? Wo die Räume licht und hell sind, da sollte es auch licht im Inneren der Bewohner sein; wo frische Luft von außen zugeweht wird, da sollte auch ein frischer Lufthauch durch die Herzen gehen. Ist das nun so oder ist es nicht so? Ist es licht in den Herzen unserer Schüler, weht frische Lebensluft in ihnen, haben sie, was sie verlangen, was sie brauchen, nicht bloß zur Entwicklung ihres Denkvermögens, nicht bloß zur Ausbildung ihres Verstandes, nicht bloß zur allgemeinen Vorbildung für ihren künftigen Beruf, sondern auch zur Entwicklung ihres sittlichen Gefühls, zur Erweckung edler Regungen des Herzens, zur Entzündung einer wahren und dauernden Begeisterung für alles Schöne, Wahre und Gute?

Das Gymnasium, dessen Neugründung am heutigen Tage sich vollendet, ist ein humanistisches Gymnasium. Den Mittel- und Schwerpunkt seines Unterrichts bildet also die Lektüre der griechischen und römischen Klassiker, bildet als notwendige, unerläßliche Grundlage dieser Lektüre eine gründliche, das will sagen, systematische Erlernung dieser beiden Sprachen. Es kennt keine Trennung zwischen denselben, keine Trennung zwischen der römischen und der griechischen Litteratur, zwischen der römischen und der griechischen Welt,

es verwirft jeden Gedanken daran, als ob man da, wo einmal der Schwerpunkt in diesem Bildungsmittel liegt, die eine beibehalten, die andere aufgeben könnte. Es würde ihm als eine schwere Versündigung an der Jugend erscheinen, wenn man dieser die griechischen Geistesprodukte, die nach mehr als einer Seite hin unerreichte Muster sind, vorenthalten wollte, und als eine ebenso schwere Versündigung an den Interessen der allgemeinen Bildung, wenn nicht mehr auf die Griechen zurückgegangen werden könnte. Was wären wir denn, wenn wir die Griechen nicht gehabt hätten, was würden wir werden, wenn wir sie aufgäben? Wahrlich, wenn das geschähe, dann dürfte bald genug der Zeitpunkt eintreten, wo wir, wie jene Iphigenie, die am taurischen Strande sitzt und tiefer Sehnsucht voll über die Meeresfläche hinschaut, „das Land der Griechen mit der Seele suchten". Wir wollen nichts Geteiltes, nichts Halbes, nur das Ganze kann uns befriedigen, nur das Ganze ist uns gut genug für unsere Jugend. Ja, wo es sich nur darum handelt, die form- und verstandbildende Kraft einer Sprache sich nutzbar zu machen, mag das Lateinische allein genügen, wo man aber etwas anderes, etwas Höheres sucht, wo man durch die Sprache in das Leben und Denken der Völker einzudringen sucht, da läßt sich das Römische von dem Griechischen nicht scheiden, da kann dieses als das Ursprüngliche, als das Originale, als die höchste ideale Ausprägung des antiken Geistes nicht entbehrt werden. Und eben diese Einführung unserer Jugend in das Denken und Leben der Alten ist es, was wir bei unserem Unterricht erreichen wollen, nicht aber eine endlose Ausdehnung und Verfeinerung des sprachlichen Wissens. Von dem Zeitpunkt an, wo die Elemente der Sprache überwunden sind, wo von den Übungsbeispielen zur Lektüre der Klassiker übergegangen wird, muß dieses Ziel des Unterrichts ins Auge gefaßt und verfolgt werden, anfangs noch in Verbindung mit der notwendigen

Erörterung sprachlicher Erscheinungen, mehr und mehr aber ohne diese, mit Beschränkung auf das, was der Sprachgebrauch der einzelnen Schriftsteller Besonderes hat. Bloß Grammatik zu treiben, wo bereits das volle Leben blüht, wäre ein Unrecht gegen die Jugend. Denn wir haben keine Sprachgelehrten in der Schule zu bilden, so wenig als wir dort Altertumsforscher bilden wollen.

Aber, kann man fragen, sind denn unsere Schüler, selbst die erwachsenen, im stande, den Geist der Alten zu erfassen, gehört dazu nicht jenes unablässige, Jahre lang fortgesetzte Studium, jenes umfassende Wissen, das nur der Gelehrte sich zu eigen machen kann? Und wie wenig von dem ganzen reichen Stoff kann in der Schule behandelt werden! Lesen unsere Schüler ja nicht einmal den ganzen Homer, und nur zwei Tragödien des Sophokles, nur zwei oder drei Dialoge Platos. Werden sie denn dadurch wirklich in den Geist der alten Tragödie, wirklich in das Wesen der griechischen Philosophie eingeführt? Ja, es ist wahr, wir können unsern Schülern nur eine Auswahl geben von dem, was die Alten uns Großes hinterlassen haben, wir lesen mit ihnen nur zwei Tragödien des Sophokles, zu weiterem reicht es nicht. Aber was wir lesen, das lesen wir nicht in eilfertiger Hast, sowie man das Moderne, selbst die Dramen unserer großen Dichter, insgemein liest, sondern langsam, Schritt für Schritt, ganz so, wie es derjenige thun soll, der mit noch nicht völlig erstarkter Kraft sich in fremde Geisteswerke Bahn bricht. Freilich unsere Zeit verschlingt alles mit ungeduldiger Eile. Aber wie wenig bleibt zurück von dem vielen! Das Vorrecht der Schule ist es, nicht zu eilen, ihr Vorrecht wie ihre Pflicht. Sie bildet, und die Arbeit des Bildens muß stetig sein, aber langsam. Weniges ganz und tief erfaßt ist besser als das viele, das man im Fluge erhascht. Und wo ein so reicher geistiger Inhalt ist, da ist es um so mehr nötig zu verweilen und

sich desselben vollständig zu bemächtigen. Das wenige ist da in der That das viele, die Beschränkung macht den Reichtum.

Vermag aber unsere Jugend die Werke der Alten wirklich zu verstehen, vermag sie sich so in jene fernen Zeiten, in jene von den unsrigen grundverschiedenen politischen und sozialen Verhältnisse zu versetzen, vermag sie in die religiösen Vorstellungen, in die philosophischen Gedanken der Alten einen solchen Einblick zu gewinnen, daß sie in jener fremden Welt wirklich heimisch wird und aus der Kenntnis derselben einen wahren Gewinn für ihr inneres Leben ziehen kann? Diese Frage ist wohl berechtigt. Denn wäre das nicht der Fall, dann dürfte allerdings bei der Jugend jener Widerwille gegen unsere Unterrichtsstoffe entstehen, den manche ohne weiteres bei ihr als vorhanden voraussetzen. Und daß dieser Widerwille auch sittliche Nachteile in sich schlöße, wer wollte das leugnen? Denn die Jugend hat ein sicheres Gefühl für das, was ihr wirklich geistige Förderung gewährt und was nicht. Ihrem Denken darf man viel zumuten, ihren Gefühlen nichts. Die Gegenstände, mit denen sie sich zu beschäftigen hat, denen sie ihren Fleiß, ihre Denkarbeit widmen soll, müssen ihrer Fassungskraft, ihrem Bildungszweck vollkommen entsprechen. Die von dem Schüler angewandte Mühe muß sich lohnen, er muß sich durch seine Arbeit geistig gefördert fühlen, das ist mehr, als daß er sich unterhalten fühlt; in der bloßen Unterhaltung liegt das Momentane, das Vorübergehende, es ist ein flüchtiger Genuß, der Reiz einer Stunde, in der geistigen Förderung dagegen liegt das Bleibende, das Unvergängliche, man fühlt, daß zum eigenen Wesen wieder etwas Neues, Bedeutendes hinzugethan worden ist, und dieses Gefühl ist erhebend und beglückend.

Daß aber der Schüler dieses Gefühl haben kann, das liegt in der Eigenart der Klassiker selbst, in ihnen selbst ist für die Jugend die Möglichkeit des Verstehens enthalten.

Die antike Welt ist eine lichte und klare Welt. Schon ihre Sprache duldet nichts Unklares und Verschwommenes: scharf umgrenzt treten die Gedanken aus dem Wort hervor, mit strenger Logik folgen sie auf einander, jede Periode ist ein fest gefügter, regelrecht gegliederter Bau, alles ist Maß und Ordnung, in allem waltet das Gesetz natürlicher Harmonie. Alle unsere großen Stilisten, unsere schwäbischen voran, haben ihren deutschen Stil an der Sprache der Alten gebildet, und die neueste Verwahrlosung unserer Sprache, wie sie in so vielen Erzeugnissen unserer heutigen Litteratur an den Tag tritt, kommt nicht am wenigsten daher, daß man nicht mehr so wie früher von den Alten lernt.

So ist die Form, was ist nun der Inhalt? Der Inhalt ist Leben, wirkliches persönliches Leben, und in diesem persönlichen Leben spiegelt sich immer auch die ganze Zeit, spiegeln sich die großen, allgemeinen Verhältnisse, so daß, wer jenes mit offenem Sinn erfaßt, auch in diese alle nötige Einsicht gewinnt. Und das persönliche, das individuelle Leben zu ergründen, das ist es ja vor allem, was den Menschen reizt, das ist es, was die Jugend vorbereitet für den Eintritt in die Welt, das ist es, woran neben dem Denken auch ihr sittliches Gefühl sich entwickelt, ihr sittliches Urteil heranreift. Auch die Gedanken erscheinen dort überall nicht in abstrakter Form, nicht in trockener, lehrhafter Gestalt, sondern mit Fleisch und Blut bekleidet, ins Leben eingegangen, in der verklärten Welt der Dichtung ausgeprägt. Die Dichtung, sagt Aristoteles, ist philosophischer und ernsthafter als die Geschichte. Und er hat recht. Denn in der Dichtung haben die Griechen ihre tiefsten und ernstesten Gedanken über das Göttliche, über sein Wesen und Wirken, über den Menschen und seine Geschicke, über sein Verhältnis zum Göttlichen niedergelegt. Die Religion der Alten hat keine Dogmatik, wo das alles wissenschaftlich erörtert wird, darum haben die Dichter als die eigentlichen Träger der

Religion es übernommen, die höchsten Fragen des Lebens auf eine für jedermann verständliche und zugleich höchst eindrucksvolle Weise in ihren Gedichten zu behandeln. In diesen ist also das Höchste niedergelegt, was das griechische Volk über die wichtigsten Probleme des Lebens gedacht hat, und da diese Gedanken immer zugleich enge mit dem Thun und Handeln der Menschen verbunden wird, so erscheinen sie immer auch in ganz konkreter Gestalt und sind darum für die Jugend vollkommen faßbar und verständlich.

Allerdings kann es keinen größeren Gegensatz geben, als den zwischen der jetzigen aufgeregten und aufregenden Litteratur und der erhabenen Ruhe, der strengen Maßhaltung der Alten, aber sehen wir nicht, daß gerade diejenigen unserer modernen Dichter, welche einem besseren Geschmack huldigen, welche die reine Schönheit suchen und die Herzen der Leser reinigen und erheben wollen, immer wieder zum griechischen Altertum zurückkehren? Ist das nicht eine Mahnung an uns, wenigstens bei unserer Jugend durch Festhalten an den klassischen Mustern den Sinn für das einfach Schöne, das Verständnis für harmonische Gestaltung des geistigen Lebens, für Selbstbeherrschung und Maßhaltung zu wecken und damit ein Gegengewicht zu schaffen gegen das leidenschaftliche, überreizte Wesen unserer Zeit? Wohl üben die modernen Bildungselemente in ihrer hohen Vervollkommnung, ihrer wunderbaren Vielseitigkeit, ihrer großen praktischen Bedeutung einen mächtigen Reiz auf jeden geistig strebenden Menschen aus, aber gerade deswegen, weil sie den Menschen so nach den verschiedensten Seiten hinziehen, ist es um so wichtiger, daß von dem Bildungsgang unserer Jugend dieses unendliche Vielerlei ferne gehalten, daß wenigstens hier noch eine Konzentration, eine Beschränkung auf Weniges und Gleichartiges festgehalten werde, durch welche alle tiefer gehende Wirksamkeit der Bildungsstoffe bedingt ist.

Aber freilich, diese Wirksamkeit ist auch noch durch etwas anderes bedingt, nämlich durch die Empfänglichkeit unserer Jugend, und diese Empfänglichkeit ist selbst wieder bedingt durch ihre körperliche und geistige Gesundheit und Rüstigkeit, durch die Erhaltung ihrer sittlichen Reinheit, durch die Kräftigkeit ihres Willens, durch ihre Fähigkeit, sich für das Gute und Schöne zu erwärmen und zu begeistern. Gesund an Leib und Seele muß die Jugend sein, wenn sie an die Pforten der Wissenschaft anklopft. Die Pforten eines neuen, der Wissenschaft gewidmeten Gebäudes haben sich uns heute geöffnet, wir sind eingetreten, wir haben davon Besitz genommen, wir werden von nun an darin wohnen und leben. Aber das ist nicht alles, wir müssen's im inneren Herzen spüren, was uns am heutigen Tage Gutes widerfährt, und wie für uns Lehrer, so muß auch für die Schüler der heutige Tag nicht bloß ein Tag der Festfreude sein, sondern auch ein Tag reiflicher Überlegung, ernsten Besinnens darüber, welche Verpflichtungen er für die Zukunft auferlegt, ein Tag kräftiger, freier Entschließung, diese Verpflichtungen nach besten Kräften zu erfüllen. Ich sage: freier Entschließung. Denn die Schule ist keine Zwangsanstalt, man kann den Menschen nicht zum Denken zwingen, man kann ihn noch weniger zwingen, eine Freude am Denken zu haben und Liebe zu den Gegenständen zu fassen, mit denen er sich denkend zu beschäftigen hat. Und doch ist diese Liebe zum Gegenstande des Lernens das Allerwichtigste, und sie zu wecken muß das Ziel jedes Unterrichts sein. „Es müsse niemals das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde," sagt einer unserer großen Denker. Daß aber diese Liebe sich nicht immer einstellt, so wert auch unser Gegenstand ist geliebt zu werden, das kommt daher, daß dieser Gegenstand geistiger Natur ist, daß es viel leichter ist, das Sinnliche zu lieben als das

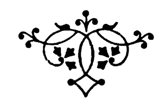
Geistige, weil dieses nicht so reizt und lockt, weil es nicht so leicht, so mühelos sich dem Menschen zum Genusse hingiebt. Da ist es denn unsere, der Lehrer, Aufgabe, den Schülern dieses Geistige in seinem höheren Reize erscheinen zu lassen, ihnen seine volle Schönheit zu weisen, sie ahnen, empfinden, begreifen zu lassen, welchen unendlichen Wert diese geistigen Güter haben, was der Mensch durch sie werde, was er durch sie in der Welt zu leisten befähigt sei.

Und wir vertrauen zu unserer Jugend, daß sie mit freiem Willensentschluß dem Ruf ihrer Lehrer zum geistigen Genusse wie zu der ihn bedingenden geistigen Arbeit folgen, wir hoffen, daß sie die Kraft haben werde, die niederen Regungen zu bewältigen und den höheren Flug zu nehmen, den ihr die Wissenschaft anweist.

Zu diesem höheren Flug die Geister zu spornen, dazu ist der heutige Tag ganz besonders geeignet, sofern er durch seine Weihe dem Höheren die Herzen erschließt. So möge denn unsere Jugend heute für immer hinter sich werfen alles Schwächliche und Niedrige, alles Hangen am Eiteln und Nichtigen, hinter sich werfen alle Neigung zu unerlaubten oder verfrühten Genüssen, und dafür Geist und Herz völlig und ganz dem hohen Beruf zuwenden, den sie sich erwählt hat, eine *studierende* Jugend zu sein. Möge sie der Welt zeigen, daß höheres Wissen immer auch edlere Gesittung in seinem Gefolge hat, und sich in ihrem Innersten abwenden von allem dem, was den Menschen erniedrigt und in den Staub zieht. Möge sie, gesättigt mit dem ewig Wahren und Schönen, das die klassische Welt als ihre höchste Blüte zu Tag gefördert hat, und zugleich tief durchdrungen von den Heilswahrheiten unserer christlichen Religion, als deren Ausfluß unsere ganze moderne Bildung mit allen ihren wahren geistigen Errungenschaften anzusehen ist, das Wesen des germanischen Geistes in seiner reinen Ausprägung in sich darstellen! Möge sie in frommer, heiliger

Liebe zu ihrem teuren Vaterlande heranwachsen in deutschem Fleiß, deutscher Bescheidenheit, deutscher Wahrhaftigkeit und deutscher Treue, eingedenk aller der Pflichten, die sie jetzt und später gegen das Vaterland zu erfüllen hat!

Zu diesem allem erflehen wir uns am heutigen Tage den Beistand von oben. Möge der Allmächtige schützend walten über diesem Hause und allem, was darin Gutes und Hohes erstrebt und gewirkt wird, möge der Allweise seine Weisheit ausgießen über Schüler und Lehrer, daß sie die richtigen Wege erkennen und einhalten, die zu den hohen Zielen hinführen, welche unserer Arbeit gesteckt sind, möge der Allgütige uns alle segnen mit der Fülle seiner geistigen Gaben, möge er segnen das Werk unserer Hände, segnen die Saaten, die wir ausstreuen, segnen die Worte, die wir reden, segnen das Amt der Erziehung, das wir verwalten, segnen unseren heutigen Eingang, daß er segenbringend sei für alle kommenden Zeiten!"



IX.

Über das Lesen der Schüler.

Ich habe mir vorgenommen, heute über das Lesen der Schüler, das freie häusliche Lesen zu reden und meine Ansichten und Gedanken über diesen Gegenstand vor Schülern und Eltern in Kürze darzulegen. Daß unsere Schüler auch außerhalb der Schule vieles lesen, das können wir nur wünschen, daß sie bloß Gutes, für sie Passendes und Nützliches lesen möchten, das ist natürlich ein weiterer Wunsch von uns, daß sie auch anderes, was nicht für sie paßt, was nach den verschiedensten Seiten hin schädlich auf sie wirken muß, lesen, das ist eine leidige Thatsache, aber wir können es nicht verhindern, weil unsere Macht nicht so weit reicht, weil dieses Übel sich im Burgfrieden des Hauses und der Familie verbirgt. Aber wir wollen darum nicht gleichgiltig gegen dasselbe sein, wir wollen nicht die Hände in den Schoß legen und einfach geschehen lassen, was wir nicht ändern können, sondern wollen wenigstens das thun, was wir in dieser Sache überhaupt thun können, daß wir nämlich darüber reden, reden zu Schülern und zu Eltern, daß wir klar und offen sagen, was sein soll und was nicht sein soll, und wir vertrauen dabei weniger auf unsere Beredsamkeit, als vielmehr auf die Macht der Wahrheit. Denn wenn das, was ich heute als meine Meinung darüber sage, nur wahr ist, so darf ich hoffen, daß es als wahr auch einleuchtend sein und wenigstens nicht ganz ohne Wirkung bleiben werde. Und wenn infolge dessen, was ich sage, vielleicht manche der anwesenden Eltern diese

Seite ihrer erzieherischen Thätigkeit schärfer ins Auge fassen, wenn der eine oder andere unserer Schüler eine bessere Wahl in dem, was er zu seiner Unterhaltung bestimmt, in Zukunft treffen würde, so wird mir das schon zu hoher Befriedigung gereichen, und ich werde es als einen reichlichen Gewinn für unsere Schule betrachten.

Ich kann mich aber, indem ich mich über diesen Gegenstand hier öffentlich ausspreche, nicht darauf beschränken anzugeben, was nach meiner Meinung von unserer Jugend gelesen werden soll, sondern muß notwendig auch davon reden, wie sie lesen soll, damit sie von ihrem Lesen den rechten Nutzen habe, damit sie durch ihr Lesen geistig weiter gefördert, damit ihr Denken dadurch entwickelt, ihr Gemütsleben ausgebildet, ihr Geist vielseitig angeregt und befruchtet werde. Denn nur wenn das der Fall ist, dann ist das Lesen, diese freie geistige Thätigkeit der Jugend, welche eben als eigene, freie Thätigkeit ihr besondere Freude macht, auch das, was es sein soll, eine willkommene und höchst wertvolle Ergänzung unseres Unterrichts in der Schule, mit dem ja überhaupt das Lesen der Jugend in einem engeren Zusammenhang steht, als es auf den ersten Anblick scheint.

Am Schulunterricht bildet und entwickelt sich die Jugend zum eigenen Lesen. Der Schulunterricht erschließt schon von Anfang an, schon bei den jüngsten Altersstufen, und dann beim Fortschreiten in immer ausgedehnterer Weise der lernenden Jugend die Welt, das Universum, das ganze unendliche Reich des Wissenswerten; alle Unterrichtsgegenstände, so verschieden sie an sich auch sein mögen, führen zu diesem Ziele hin. Mag der Unterricht die Erkenntnis der Natur, ihrer Erscheinungen und ihrer Gesetze zum Gegenstande haben, mag er das Leben und die Geschichte der Völker oder die Sprache und ihre gesetzmäßigen Bildungen und Ordnungen betreffen, immer führt er den Blick hinaus über die Beschränktheit des persönlichen, einzelnen Lebens

zur Erkenntnis des Allgemeinen, des umfassenden Ganzen und Großen, und so, indem er weitere Kreise zieht und dem Auge immer größere Fernen eröffnet, indem er die Erscheinungen in immer größerer Fülle und Klarheit vorführt, weckt er den dem Menschen angeborenen Wissenstrieb, das Verlangen, auf Grund des Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten und auch dieses immer mehr sich zu eigen zu machen. Kein Wunder, daß dieser einmal geweckte Trieb sich nicht durch den Unterricht in der Schule begrenzen läßt, daß er zu seiner Befriedigung auch andere, eigene Wege einschlägt, daß er durch die Anregungen, die ihm dort gegeben werden, gereizt wird immer weiter zu greifen, und bald da bald dort die Decke zu lüften, die ihm die Welt des Seins und des Gedankens noch verhüllt. Kein Wunder auch, daß er in der Hast seines Begehrens immer nur Neues aufsucht, ehe noch das Alte begriffen ist, daß er, anstatt in die Tiefe zu dringen, sich an die Oberfläche hält, daß er, geblendet von dem Reichtum der Erscheinungen, der Gedankenarbeit sich entschlägt und mit Vorliebe das auswählt, was am wenigsten Mühe macht, was das Wissen vermehrt, ohne die Anstrengung des Denkens zu erfordern.

Dazu kommt noch ein besonderer Umstand. Bei der Jugend ist die Phantasie besonders rege. Auch für den Unterricht ist sie ein wichtiger Faktor, der nicht außer acht gelassen werden darf. Denn die Phantasie ist nicht bloß Einbildungskraft, sie ist auch Gestaltungskraft, sie erzeugt nicht bloß, wie in höchster Potenz bei dem Dichter, aber auch überhaupt bei jedem Menschen, neue Gebilde, die nicht in der Wirklichkeit, sondern in der Einbildung existieren, sondern sie dient auch dazu, das Wissen von der Wirklichkeit zu beleben, zu beseelen, das mit dem Verstand Aufgefaßte zur wirklichen inneren Anschauung zu erheben. So muß der geschichtliche Stoff zuerst gelernt, die geschichtlichen Ereignisse müssen in ihrem Zusammenhang als Ursachen

und Folgen begriffen werden, aber das ist nicht genug, man muß sie im Geiste vor sich gehen sehen, muß sich in die Zeit versetzen, in der sie geschehen sind, so daß alles die Farbe dieser Zeit annimmt, daß die handelnden Persönlichkeiten wie die Handlungen und Begebenheiten sich vom Hintergrunde ihrer Zeit abheben und so in ganz konkreter Weise sich darstellen. Dazu hilft, das bewirkt aber nur die Phantasie. Sie ist hier von höchstem Werte, ist ganz notwendig und unentbehrlich. Aber sie hat auch eine andere Seite. Sie entfremdet den Menschen dem wirklichen Leben, sie versetzt ihn in eine von diesem abgezogene schönere Welt, sie zaubert ihm Scheingebilde vor Augen, die die Klarheit des Denkens trüben und seinen Geist verwirren, und, was die Hauptsache ist, wenn man sich ihr zu sehr hingiebt, so raubt sie dem Menschen Sinn und Geschmack für die ruhige, ernste Berufsarbeit im Leben. Ein Überwuchern der Phantasie ist also unter allen Umständen zu bekämpfen. Friedrich der Große sogar hat dies an sich erfahren. Er besaß eine sehr starke Phantasie, er fühlte aber auch, daß man der Phantasie nicht zu viel Raum geben dürfe, und zu diesem Zweck, um die Phantasie nicht überhandnehmen zu lassen, las er immer wieder Quintilians Unterweisung zur Beredsamkeit, als eine Schrift, welche durch ihren Inhalt beruhigend wirkt, indem sie zum rein verstandesmäßigen Denken anhält. So wird man denn auch bei der Jugend darauf bedacht sein müssen, daß die Phantasie nicht zu viel Nahrung erhält. Aus diesem Grunde haben alle an den Roman anstreifenden Erzählungen ihr Bedenkliches, auch wenn sie für die Jugend eigens zugerichtet sind, und auch alle jene Haus- und Familienblätter, selbst wenn sie vom sittlichen Standpunkte nicht zu beanstanden sind, sollten nicht ohne weiteres der Jugend zugänglich gemacht werden. Allerdings verbinden diese Blätter das Belehrende mit dem Unterhaltenden, aber das letztere wiegt doch vor, und jedenfalls ist in den dortigen Unterhaltungsstoffen

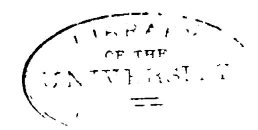
vieles, was, zumal für jüngere Schüler, als verfrüht zu bezeichnen ist. Der Roman der neueren Zeit ist vorwiegend sozialer Roman. Das Leben der jetzigen Gesellschaft aber mit allen seinen Nachtseiten kennen zu lernen, dazu ist doch offenbar die Jugend nicht gemacht. Ihr wollen wir so lange als möglich eine idealere Anschauung vom Leben zu wahren suchen, die auch für ihr späteres Alter noch segensreich fortwirken wird. Denn die in der Jugend eingepflanzten Ideale geben dem Menschen auch dann, wenn er in den Kampf ums Dasein eingetreten ist und jene schlimmen Mächte kennen gelernt hat, die zu allen Zeiten das reine Bild der menschlichen Natur und des menschlichen Lebens entstellt haben, noch einen höheren Schwung und ein besseres Vertrauen auf die Macht des Guten. Diese ideale Anschauung vom Leben ist kein Phantasiebild, sondern sie ist die Wirklichkeit, wie sie zwar nicht ist, wie sie aber sein sollte, und für deren Herstellung zu wirken der höchste Beruf des Menschen ist.

Die eigentlichen Träger dieser idealen Weltanschauung sind aber unsere deutschen Klassiker. Den Inhalt ihrer unsterblichen Werke bilden die verkörperten, mit Fleisch und Blut bekleideten Ideale, bildet die höhere vergeistigte Wirklichkeit. Darum kann man sie nicht oft genug und nicht aufmerksam genug lesen. Für die Jugend muß natürlich dabei eine Auswahl getroffen, eine Stufenfolge eingehalten werden. Denn unsere großen Dichter haben nicht für die Jugend geschrieben, sondern für ihr ganzes Volk, somit wohl auch für die Jungen, aber nur in dem Maß, als diese die nötige Reife für ihre Werke gewinnen. Es ist also nötig, daß man überlege, welche von diesen Werken für jede Altersstufe geeignet sind. Man erweist damit der Jugend selbst den größten Dienst, nicht bloß dadurch, daß man ihr keine geistige Nahrung reicht, die für sie positiv schädlich ist, sondern auch dadurch, daß man durch stufenweise Einführung

in die Meisterwerke unserer Litteratur ihr allmählich das Verständnis für dieselben eröffnet. Und dabei ist insbesondere darauf zu achten, daß sie nicht, wie das unter dem Einfluß der modernen Unterhaltungslektüre nur allzu leicht geschieht, auch jene Meisterwerke nur flüchtig und oberflächlich, gleichfalls zu bloßer Unterhaltung liest, sondern langsam, gründlich, mit eigenem Nachdenken, daß sie eines und dasselbe wieder und wieder liest. Es ist unzweifelhaft, daß früher, wo unsere deutsche Jugend noch ganz auf ihre Klassiker angewiesen war, wo sie außer diesen fast keine anderen Lesestoffe kannte, ihr Verkehr mit diesen ein viel innigerer und fruchtbarerer war, als dies jetzt der Fall ist. Damals entwickelte sich eigentlich das ganze geistige Leben der heranwachsenden Jugend an der Hand ihrer Klassiker. Man las sie nicht bloß, man wußte viele Stellen derselben auswendig, man machte sie zum Gegenstande der täglichen Unterhaltung, man schied sich in Parteien für und wider, kurz, die Lektüre derselben war keine Unterhaltungs-, sondern eine Herzenssache. Man wußte zu jener Zeit allerdings nicht so viel über das äußere Leben unserer Dichter, es war auch damals noch nicht so viel darüber geschrieben worden, aber in ihren Werken war man in ganz anderer Weise als jetzt zu Hause. Was es aber heißt, in seinen Klassikern zu Hause sein, das muß jedem einleuchten, der sich die Mühe nimmt, sie auf ihren Gedankeninhalt anzusehen. Sobald man die moderne Unterhaltungslitteratur nach dieser Hinsicht mit ihnen vergleicht, tritt sie weit zurück. Ich weiß nicht, ob es anderen mit unseren großen Dichtern auch so ergeht wie mir: je öfter ich sie lese, desto langsamer komme ich vorwärts, desto reicher und gewaltiger erscheint mir ihr Inhalt, desto gewichtiger und bedeutsamer ihr Wort. Nun kann man von der Jugend allerdings nicht verlangen, daß sie bei allem so lange verweile, daß sie allen Gedanken des Dichters bis zum Äußersten nachgehe; denn dazu gehört, daß

der Lesende selbst das Leben in weitester Ausdehnung kennen gelernt und sich selber seine Ansichten über die einzelnen Erscheinungen desselben gebildet hat. Aber wenn man auch davon absieht, so drängt sich ihr doch so vieles von selbst auf, was ein Gegenstand des Nachdenkens für sie sein muß, und wird ihr eine solche Welt von Gedanken erschlossen, daß sie nur auszuwählen braucht, was ihrem Denken und Empfinden in besonderem Maße entgegenkommt. Der große Unterschied ist aber immer der, ob man bei dem, was Stoff zum Nachdenken giebt, was zum Nachdenken auffordert, verweilt und auf diese Weise sich mit den Gedanken des Schriftstellers befruchtet, oder ob man alles, was Denkarbeit erfordert, beiseite liegen läßt, ihm ängstlich ausweicht, und sich nur an das hält, was zur bloßen Unterhaltung dient. So kann ein und dasselbe Stück von Schiller von zwei verschiedenen Menschen ganz verschieden gelesen werden, von dem einen so, daß er sich dabei angenehm unterhält, von dem andern so, daß er einen wirklichen geistigen Gewinn davon trägt.

Wenn man nun für das Lesen schon den Grundsatz aufgestellt hat, man solle mit der Feder in der Hand lesen, so hat das bei der Jugend einen anderen Sinn als bei den Erwachsenen. Bei diesen bedeutet es nicht sowohl das, man solle sich aufzeichnen, was einem Bemerkenswertes aufstoße, als vielmehr, man solle seine eigenen Gedanken und Urteile über solche Stellen niederschreiben. Das kann nun die Jugend nicht; sie hat nur die Aufgabe, in fremde Gedanken einzudringen, sich den Weg des Verständnisses in diese zu bahnen. Aber das andere kann sie thun, sie kann sich die schönsten, inhaltsreichsten Stellen aufzeichnen, so daß sie immer wieder leicht auf dieselben zurückkommen, sie wieder und wieder vornehmen kann. Solche Kollektaneen anzulegen war früher etwas sehr Häufiges, jetzt ist es abgekommen; man hat keine Zeit mehr dazu, das Vielerlei des



Lebens und Treibens duldet es nicht mehr. Früher kam es wohl vor, daß ältere Herren, die sich täglich zum Spaziergang abholten, irgend eine schöne, bedeutende Stelle, die ihnen bei der Lektüre aufgestoßen war, mitbrachten und diese zum Gegenstand ihrer Unterhaltung machten. Nun, wie wäre es, wenn unsere erwachsene Jugend zuweilen es auch so machte, wenn sie ihre Unterhaltung, statt auf Besprechung von Tagesgeschichten, auch auf solche höhere Gegenstände richten würde? Das wäre wohl die rechte, fruchtbare Art der Unterhaltung, da könnte der begabtere Schüler seine Kraft üben und seine Überlegenheit zeigen, und der Schwächere etwas lernen, was ihm nützlich werden dürfte. Nun könnte man freilich sagen, es sei in der jetzigen Zeit gar nicht mehr nötig, daß man sich mit der eigenen Aufzeichnung Mühe mache, man könne das alles jetzt bequemer haben, indem man sich eines jener Bücher kaufe, in welchen die schönsten Stellen aus unseren Klassikern gesammelt und nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet sind. Das ist wohl eine recht bequeme Einrichtung, und sie kann auch wirklichen Nutzen schaffen, wenn man sie gehörig benutzt. Aber ich glaube nicht, daß dies in ausgedehnter Weise geschieht, und das ist auch ganz natürlich. Diese Stellen sind aus dem Zusammenhang gerissen, den der Lesende nicht kennt, und so muten sie uns oft recht fremdartig an. Wie ganz anders ist es, wenn man beim Lesen sie selbst verzeichnet! Da kennt man den Boden, auf dem sie gewachsen sind, und wenn man sie später wieder vornimmt, so erinnert man sich, in welchem Zusammenhang sie stehen, da belebt sich der Gedanke durch die Vergegenwärtigung der handelnden und redenden Personen, der Vorgänge und Ereignisse, mit denen er in Beziehung steht, und so nimmt er eine greifbare Gestalt an, bekleidet sich mit Fleisch und Blut und gewinnt dadurch eine Klarheit und Lebendigkeit, welche auf dem Wege des bloßen Nachdenkens nicht erreicht werden kann.

Es giebt aber auch noch einen anderen Weg als dieses Lesen mit der Feder in der Hand, wie man die Lektüre fruchtbar machen kann. „Nach jeder wichtigen Lektüre," sagt Georg Müller, der Bruder des bekannten schweizerischen Historikers Johannes von Müller, in seiner Anweisung über die Art, wie man studieren muß, „üben Sie sich, mit anderen Worten zu sagen, was Sie eigentlich gelesen und gelernt haben." Ja, das wäre etwas, wenn unsere Jugend das thun wollte. Natürlich nicht bei allem, was sie liest, wohl aber je und je, wo sich's besonders lohnt, und wenn sie Zeit und Freudigkeit dazu hat. Wir machen bei dem Lesen unserer Klassiker im Unterricht die merkwürdige und keineswegs erfreuliche Erfahrung, daß, wenn wir einen Abschnitt mit unseren Schülern gelesen, recht genau gelesen, und alles einzelne Bemerkenswerte besprochen haben, und sie dann fragen, was denn in diesem Abschnitt stehe, manche gar nichts, andere nur sehr Weniges und Unvollständiges zu sagen wissen. Dem Lehrer erscheint das oft ganz unbegreiflich, aber es ist so, und daraus erklärt sich's auch, warum von dem vielen, das in der Schule gelesen wird, so auffallend wenig haftet, warum unsere Schüler, die wir in das Leben des Altertums einführen wollen, oft so unendlich wenig von dem wissen, was ihnen doch immer wieder, und zwar in der lebendigsten Form, vorgeführt wird. Es muß eben alles, was im Geiste haften soll, immer wieder rekapituliert und reproduziert werden. Das bloße einmalige Insichaufnehmen genügt nicht, alles muß im Inneren gehörig verarbeitet werden. Erst dadurch wird es zum wirklichen Eigentum, zum dauernden Besitz. Diese innere Verarbeitung geschieht aber am besten dadurch, daß man das Gelesene und Gelernte mit anderen Worten wieder sagt, daß man es in freier Weise reproduziert. Und ganz ebenso ist es bei dem eigenen Lesen der Jugend. Sie wird wenig, sehr wenig von dem vielen, das sie liest, behalten,

wenn sie es nicht auf diesem Wege sich aneignet. Die Eltern unserer Schüler könnten da viel thun, wenn sie nämlich zuweilen ihre Söhne veranlassen würden, ihnen des genaueren über das zu berichten, was sie für sich oder in der Schule gelesen haben. Das wäre eine recht schöne und nützliche Kontrolle darüber, ob denn von dem Lesen auch etwas Nennenswertes zurückgeblieben, ob wirklich eine geistige Befruchtung und Förderung dadurch zu stand gebracht worden ist. Aber auch in der Schule sollte nach dieser Richtung noch mehr gethan, die Schüler sollten immer wieder, wenn auch nicht in jeder Stunde, so doch von Zeit zu Zeit genötigt werden, über das zu berichten, was sie gelesen haben. Es würde das allerdings Zeit kosten, man würde bei diesem Verfahren stofflich weniger lesen können als bisher, aber dieser Schaden würde reichlich dadurch aufgewogen, daß das Lesen selbst fruchtbarer wäre, daß man in der Folgezeit mehr von dem Inhalt des Gelesenen zu sehen bekäme.

Ein weiteres sehr wirksames Mittel, um aus dem Lesen einen größeren Gewinn zu ziehen, ist das Vorlesen. Die Sprache will gehört sein. Erst da kommt ihre ganze Kraft, kommt die ganze Schönheit ihres Rhythmus zum Bewußtsein. Wer noch seine Form zu bilden hat, wie das ja bei der Jugend der Fall ist, der muß die Sprache hören. Man sagt gewöhnlich, um sich einen guten deutschen Stil anzueignen, um Gewandtheit im schriftlichen oder mündlichen Ausdruck zu erlangen, müsse man eben recht viel in den Werken unserer Klassiker, dieser Meister der Form, lesen, allein das genügt keineswegs. Man kann unendlich viel lesen, ohne viel für seinen Stil zu gewinnen; das bloß zur Unterhaltung dienende rasche und oberflächliche Lesen bringt auch nach dieser Richtung sehr wenig Nutzen. Man muß vielmehr für diesen Zweck eigens auf den Ausdruck achten, man muß schöne Stellen, in welchen die Sprache ihre ganze

Macht und Pracht entfaltet, wieder und wieder lesen, und vor allem: man muß sie vorlesen oder vorlesen hören. Es weiß ja jedermann, daß das auf dem Theater gesprochene Wort ganz anders wirkt als das gelesene. Das gilt vom Inhalt, aber ebenso auch von der Form. Wie vieles vom Inhalt tritt da nicht in einer ganz anderen Bedeutsamkeit vor Augen, als beim Lesen; wie vieles, dem man beim Lesen gar keine besondere Beachtung geschenkt hatte, ist da von schlagender Wirkung! Und ebenso ist es bei der Form. Das gesprochene Wort dringt ein, packt, ergreift, rührt und erschüttert, und so wird es dann auch eine Macht im Hörer und reizt und befähigt diesen zur Nachbildung und eigenen freien Gestaltung.

Nahe verwandt mit dem lauten Lesen und Vortragen ist endlich auch das Auswendiglernen mustergültiger Prosa oder Poesie. Wenn unsere Schüler nicht für ihre besonderen Schulpensen so vieles zu lernen hätten, so möchte man sagen, die Schule solle auch hierin weit mehr thun, als sie thut; denn der Schatz, den man durch Memorieren schöner und bedeutender Stellen oder ganzer Gedichte ansammelt, ist von größter Wichtigkeit. Aber wenn auch die Schule sich beschränken muß, so sollte um so mehr die eigene, freie Thätigkeit der strebsamen Schüler eintreten. Jeden Tag einen Vers, eine Stelle auswendig zu lernen, dazu reicht für jeden die Zeit aus, und wie würde da die Summe des Gelernten anwachsen! Das wäre auch ein Gewinn, ein vorzüglicher Gewinn vom Lesen, wenn einzelne Stellen sofort dem Gedächtnis wörtlich eingeprägt würden. Und wie schön verbände sich dadurch die Dichtung mit dem Leben! Ein Dichtervers, der uns zur rechten Stunde einfällt, erscheint uns ja oft wie ein Geschenk des Himmels.

Ich habe bei meiner seitherigen Ausführung vorwiegend das Lesen unserer Dichter im Auge gehabt; denn diese sind es ja auch, nach denen unsere Jugend greift, wenn sie eine edlere

Unterhaltung sucht; und wenn wir ein Gegengewicht gegen die gewöhnliche Unterhaltungslektüre suchen, so sind darum auch sie es, auf die wir unsere Jugend in erster Linie hinzuweisen haben. Im weiteren aber ist es namentlich die geschichtliche Litteratur, die sich für das Lesebedürfnis der Jugend empfiehlt. Auch hier weist der Schulunterricht über sich hinaus, auch hier fordert er zu seiner Ergänzung die eigene freie Thätigkeit des Schülers. Und dem, was die Schule verlangt, kommt ja gewiß das eigene Verlangen des strebsamen Schülers entgegen. Je enger begrenzt die Welt ist, in der unsere Schüler leben und leben sollen, die Welt der Familie und der Schule, desto mehr reizt es sie, auch die große Welt, die Welt der Geschichte kennen zu lernen. Und dieses Verlangen wird ja auch in der Schule befriedigt, indem ihnen hier die Weltgeschichte in übersichtlicher Weise mit Hervorhebung der wichtigsten Persönlichkeiten und Ereignisse vorgetragen wird. Dadurch gewinnen sie einen Überblick über die große, allgemeine Entwicklung der Menschheit von den ältesten Zeiten an bis auf die Gegenwart und einen tieferen Einblick in gewisse einzelne, für jene Entwicklung besonders wichtige Erscheinungen. Aber eben dieses letztere macht sie begierig, noch mehr zu wissen; sie verspüren gar wohl den Reiz, den es hat, eine große Begebenheit nach allen ihren Einzelnheiten kennen zu lernen, und noch mehr den, mit einer großen Persönlichkeit sich völlig vertraut zu machen. Daher ist denn auch für die Jugend das Naturgemäßeste und Fruchtbarste nicht die allgemeine Geschichte, sondern die Spezialgeschichte, in dieser aber vor allem die Biographie: das Allgemeine im Spiegel des Einzelnen. Es giebt gar nichts Besseres für die Jugend als Lebensbeschreibungen, nicht notwendig von großen, wohl aber von bedeutenden Männern, vor allem von solchen, welche zugleich durch sittliche Größe sich auszeichnen. Die Biographien des Plutarch in freier, fließender Übertragung sind in Frankreich ein

viel gebrauchtes Hausbuch. Das wäre sehr nachahmenswert. Wir lesen in der Schule zeitweise einige derselben; aber ich sehe nicht ein, warum unsere Schüler andere nicht in einer deutschen Übersetzung lesen sollten. Das wäre eine recht schöne Ergänzung unseres Unterrichts in der alten Geschichte. Jede Biographie ist ein Ganzes für sich. Sie verfolgt das Leben eines Menschen vom Anfang bis zum Ende. Aber dieser Mensch lebt auch in einer bestimmten Zeit, und so trägt sein Leben den Stempel dieser Zeit, und je bedeutender er ist, desto mehr wirkt er auf die Zeit, wie die Zeit hinwiederum auch auf ihn wirkt, und so wird man, indem man seinen Lebensgang verfolgt, auch mehr und mehr mit seiner Zeit bekannt, und zwar lernt man diese Zeit nicht bloß so kennen, wie sie sich in großen Staatsaktionen und Kriegen darstellt, sondern auch so, wie sie im gewöhnlichen Leben, im Privatleben und seinen mannigfaltigen Verhältnissen erscheint. Geist und Leben der Vergangenheit, die man ja kennen lernen soll, lassen sich hier auf die einfachste und leichteste Weise erfassen; denn wenn es für die Jugend schwer ist, die Zeit im ganzen und großen zu begreifen, so macht es ihr keine Mühe, sie am einzelnen Menschen zu begreifen. Sie tritt in seine Wohnung ein, sie verfolgt seine Bildung und Erziehung, sie lernt ihn im Verkehr mit seiner Familie, mit seinen Freunden kennen, sie begleitet ihn bei seinem Hinaustreten in die Öffentlichkeit und sieht, wie er Schritt für Schritt seine Laufbahn verfolgt und seine Bestimmung erfüllt. Und in allem dem spiegelt sich auch wieder seine Zeit nach allen ihren Erscheinungen und Richtungen ab; denn kein Mensch kann anders leben, als seine Zeit lebt. Unsere Jugend sollte aber nicht bloß die Lebensbeschreibungen großer Feldherrn und Staatsmänner lesen, sondern auch die von Gelehrten, Dichtern und Künstlern. Die ersteren mögen für sie anziehender sein, weil da große Thaten und Ereignisse vorkommen, aber fruchtbarer und bildender sind

für sie ohne Zweifel die letzteren, aus dem Grunde, weil bei ihnen zu sehen ist, wie der Mensch durch rein geistige Arbeit, eben die Arbeit, welche auch die der Jugend ist, groß wird, und welche Beharrlichkeit des Fleißes und des Nachdenkens dazu gehört, damit man auf dem Gebiete der Wissenschaft sich eine hervorragende Stellung erringe. Da giebt es ein ganz vortreffliches Werk, das so recht geeignet ist, uns in diese Art von Geistesarbeit einen Blick thun zu lassen. Das sind Franz Arago's Gedächtnisreden und Biographien. Das Werk ist französisch geschrieben, es existiert davon aber auch eine vorzügliche deutsche Übersetzung (von Hankel). Große Naturforscher und Erfinder werden hier geschildert, ihr Leben, ihre Forschungswege und Schicksale; man bekommt, wenn man das alles in der kurzen, aber höchst eindrucksvollen und treffenden Darstellung Arago's liest, unwillkürlich einen höheren Respekt vor dem Menschen. Es sind nicht Männer, es sind Helden der Wissenschaft, die da vor uns aufziehen. Im übrigen liegt es natürlich unserer Jugend näher, sich mit dem Leben unserer deutschen Forscher und mehr noch unserer nationalen Dichter näher bekannt zu machen. Das Feld ist hier groß und weit, und aus allem, was man auch wählen mag, läßt sich ein reicher Gewinn ziehen.

Neben den geschichtlichen Werken finden natürlich auch Reise- und Landbeschreibungen in dem Lesestoff der Schüler eine Stelle. Die Erweiterung des Gesichtskreises, die sie sucht, wird ihr ja auch hier in ausgedehntester Weise zuteil, und was ich bei der Geschichte bemerkt habe, daß der Unterricht in diesem Fache der Privatlektüre ganz notwendig zu seiner Ergänzung bedürfe, das trifft auch für den geographischen Unterricht, und zwar in noch höherem Grade, zu. Auch diesem Unterricht ist nur eine verhältnismäßig beschränkte Zeit in unserm Lehrplan zugemessen, und mit der achten Klasse hört derselbe ganz auf. Diese Zeit muß von

den Lehrern vorzugsweise dazu verwendet werden, die allgemeinen physikalischen und politischen Verhältnisse, die die Grundlage alles geographischen Wissens bilden, klar zu machen, zur Anschauung zu bringen und einzuprägen. Des genaueren über Land und Leute zu reden, den Schülern zu sagen, wie man in jedem Lande wohnt, lebt, sich ernährt, wie das Land aussieht, in welchem Zustande der Kultur die verschiedenen Schichten der Bevölkerung sich befinden, das wird ja wohl kein Lehrer unterlassen, soweit eben die Zeit dazu reicht. Diese nötigt ihm aber eine große, wirklich beklagenswerte Beschränkung auf. Aber wenn der Schüler nun im Unterricht alles, was notwendig ist, um seinem geographischen Wissen eine solide Unterlage zu geben, gelernt hat, dann ist es seine Aufgabe, in diesen Rahmen durch eigenes Lesen nach und nach alles das einzufügen, was zur lebendigen Ausfüllung desselben dient. Veranlassung dazu bietet ja auch schon die Zeitgeschichte in reichem Maße. Die deutsche Kolonisation in Afrika muß doch jeden strebsamen und wißbegierigen Schüler reizen, sich näher mit den betreffenden Gegenden dieses Erdteils bekannt zu machen. Und ebenso ist es mit den neuesten Vorgängen auf der Balkaninsel, in Bulgarien. Welche Antriebe liegen nicht darin, sich über die Bevölkerung, die dort wohnt, näher zu unterrichten! Aber auch abgesehen von solchen besonderen Anlässen ist es jedem, auch selbst den jüngeren Schülern, nahegelegt, von den trefflichen Werken Gebrauch zu machen, die unser Wissen von näheren oder ferneren Ländern bereichern. Was aber die reinen Naturschilderungen betrifft, so sollte jeder erwachsene Schüler einer höheren Lehranstalt Humboldt's Ansichten der Natur gelesen haben. Das ist auch eine Erweckung und Befruchtung der Phantasie, aber keine solche, die den Geist des Menschen durch grell ausgemalte Scheingebilde aufregt und verwirrt, sondern eine gesunde, natürliche, wobei der Lesende nur veranlaßt wird, die von einem

andern geschaute Wirklichkeit an der Hand geistvoller Darstellung selbst auch innerlich anzuschauen.

Doch ich breche hier ab. Ich kann diesen Gegenstand natürlich nicht erschöpfen. Für unsere Schüler, die im Altertum zu Hause sind und es immer mehr werden sollen, liegt es nahe, auch solche Werke für sich zu lesen, die das Leben der Alten behandeln — und an trefflichen Werken dieses Inhalts ist ja unsere neuere Litteratur so reich — andere mögen, ihrem Geschmack folgend, sich mehr zu naturwissenschaftlichen Werken hingezogen fühlen, andere wieder anderes sich erwählen; die Hauptsache ist immer, daß unsere Jugend die Unterhaltung, den Genuß nicht von sich weist, die mit Belehrung verbunden sind, sondern sich daran gewöhnt, gerade diesen Genuß als den edelsten und höchsten anzusehen, und daß die Eltern unserer Schüler auf eben dieses Ziel nach besten Kräften hinarbeiten.



X.

Aus dem Leben der Schule.

Ich will heute nicht weiter greifen, sondern bei dem Nächstliegenden stehen bleiben, bei dem, was unsere heutige Feier selbst mir an die Hand giebt. Ich werde Ihnen über verschiedene, Schule und Schüler betreffende Fragen, über manche Erscheinungen und Vorkommnisse im Leben der Schule meine Ansicht sagen, und wenn das, was ich sagen werde, auch zunächst und hauptsächlich für die Schüler bestimmt ist, so möchte ich es doch auch vor das Ohr der Eltern gelangen lassen, da ja mit diesen die Schule sich in das Erziehungswerk zu teilen hat, und bei einer solchen Gemeinsamkeit der Arbeit eine Mitteilung der Grundsätze und Anschauungen immer ihren Wert hat. Manches von dem, was ich dabei vorbringen werde, mag auch zu denjenigen Dingen gehören, die man den Schülern nach den Ferien, bei der Eröffnung des neuen Schuljahrs, ans Herz zu legen pflegt, allein sofern sie Ergebnisse aus den Wahrnehmungen der Vergangenheit sind, passen sie wohl auch an den Schluß des Schuljahrs, und vielleicht dürften sie im gegenwärtigen Zeitpunkt sogar wirksamer sein als nach den Ferien, weil die Schüler jetzt nach beendigten Prüfungen der Sorgen entlastet und einer angenehmen freien Zeit entgegensehend auch für ein wohlgemeintes ernstes Wort empfänglicher sein mögen, wie ja die Freude überhaupt die Herzen der Menschen für das Gute zu erschließen pflegt.

Wir stehen am Abschluß des Schuljahrs, wir haben die entscheidenden Prüfungen hinter uns, das Vorrücken der Schüler in die höheren Klassen ist entschieden, ebenso die Erteilung von Prämien für hervorragende Leistungen, wir entlassen eine Anzahl unserer Schüler aus den beiden siebenten Klassen, nachdem sie sich die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst erworben haben, und eine größere Anzahl, nahezu fünfzig, mit dem Zeugnis der Reife für das akademische Studium und andere höhere Berufsarten.

Die Zeit der Prüfungen ist nicht bloß für die Schüler eine Zeit der Aufregung und einer oft bangen Erwartung, sondern sie ist auch für die Lehrer eine Zeit der Spannung und ernsten Erwägung. Niemand mag gerne umsonst gearbeitet haben, und so ist es für den Lehrer eine höchst unerfreuliche Erfahrung, wenn Schüler, die Gutes versprochen haben, bei der entscheidenden Prüfung sich und ihn im Stich lassen. Man sagt gewöhnlich, bei den Prüfungen spiele der Zufall eine wichtige Rolle, und das ist auch richtig, aber nur bis zu einem gewissen Grad. Allerdings hat nicht jeder Schüler am Prüfungstag auch seinen guten Tag, d. h. einen Tag, an dem er zu geistiger Arbeit besonders rege und fähig ist, wo es ihm ausnahmsweise leicht geht, auch mag eine bestimmte Aufgabe ihrer Beschaffenheit wegen dem einen mehr, dem andern weniger Schwierigkeiten bereiten, allein es ist ja auch nicht so, als ob bei der Prüfung etwas Besonderes und Außerordentliches verlangt würde, es wird nicht das Höchste gefordert, was der Schüler leisten kann, sondern das Mittlere, das Gewöhnliche, wozu auch die Kraft des schwächeren Schülers ausreicht. Und daß diese ausreicht, dafür liefern minder begabte, aber fleißige Schüler einen sicheren Beweis. Gewissenhafter, anhaltender Fleiß ist der beste Schutz gegen die Zufälligkeiten der Prüfung. Denn er liefert auch dem Schwächeren ein vollkommen ausreichendes Material und setzt ihn, was das Wichtigste ist,

in Stand, bei der Prüfung korrekt zu arbeiten. Ein bestimmtes Maß von Korrektheit, von Pünktlichkeit und Genauigkeit kann und muß bei der Prüfung verlangt werden. Was hierin schon das jüngste Alter leisten kann, das ist höchst erfreulich, ja staunenswert. Wenn man so manche vollständig fehlerlose Arbeiten von Schülern der ersten und zweiten Klasse betrachtet, so hat man neben der Freude darüber nur den einen Wunsch, daß es so fortgehen möchte. Freilich, es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Wenn die Ansprüche höher, die Aufgaben schwieriger werden, ist die Fehlerlosigkeit nicht mehr so leicht zu erreichen. Aber was durch Fleiß und Ausdauer erreicht werden kann, und was bei allen Altersstufen gleich wichtig ist, das ist eben jene Pünktlichkeit im Arbeiten. Pünktlich arbeiten muß der Schüler lernen und kann es lernen, dazu gehört keine besondere Begabung, wohl aber ein ernstlicher Wille, die moralische Kraft, mit seinen Gedanken bei der Arbeit zu bleiben, sie nicht abschweifen zu lassen, Wort für Wort ins Auge zu fassen und zu prüfen. Diese Kraft aber kommt nicht mit einemmale am Tage der Prüfung, sie muß allmählich erzeugt und geübt werden: Pünktlichkeit ist Sache der Gewöhnung. Ein Schüler, der das ganze Jahr über flüchtig und leichtfertig arbeitet, kann nicht bei der Prüfung auf einmal eine korrekte Arbeit liefern. Wenn also Eltern wissen möchten, wie es mit den Aussichten ihrer Schüler für die Prüfung steht, so brauchen sie nur von den schriftlichen Arbeiten derselben Einsicht zu nehmen und nachzusehen, wie sie arbeiten. Auch wer etwa das Sachliche einer Arbeit nicht verstehen sollte, wird so vielleicht erkennen, ob sie pünktlich gearbeitet ist oder nicht. Nach dieser Richtung hin also läßt sich viel thun, auch von seiten der Eltern. Bedenklicher ist ein anderer Punkt, der bei den Prüfungen auch sehr schwer ins Gewicht fällt, ob nämlich ein Schüler rasch arbeitet, ob er schnell auffaßt und fertig zum Denken

und Reden ist. Gewandtheit des Geistes, rasche Besonnenheit und Schlagfertigkeit sind nicht jedem gegeben, es sind Naturgaben, die sehr ungleich unter die Menschen verteilt sind. Aber es sind zugleich Eigenschaften, die der Ausbildung fähig sind. Ein zu Hause von einem Lehrer oder von den Eltern gut überwachter Schüler kann angehalten und mehr und mehr daran gewöhnt werden, rascher zu arbeiten, sich keinem zu langen Besinnen hinzugeben, man kann ihm durch eine Frage, die man ihm vorlegt, zeigen, daß er das eigentlich schon längst weiß, worüber er noch lange zu grübeln Lust hat. Übrigens kommt das allzu langsame Arbeiten bei vielen Schülern nicht daher, daß sie langsame Denker sind, sondern vielmehr daher, daß sie zerstreut arbeiten, daß sie ihre Gedanken nicht auf den Stoff konzentrieren, den sie zu bearbeiten haben, und zwischen hinein an anderes denken, auch wohl gar anderes treiben. Daß diesem Übelstand bei Zeiten entgegen getreten werde, ist von größter Wichtigkeit, und eine gute Aufsicht kann dabei viel wirken. Daß der Schüler seine Hausarbeit zu rechter Zeit verrichtet, d. h. zu einer Zeit, wo er frisch und klar im Kopf ist, daß er, wenn er einmal angefangen hat, ohne Unterbrechung darin fortfährt und immer eines nach dem andern vornimmt, das sind Dinge, die ihm selbst nicht genug empfohlen werden können, auf die aber auch von seiten der Eltern und Erzieher hingewirkt werden muß. Aber nicht bloß das Beharren bei der Arbeit, bis sie vollendet ist, muß gelernt und angewöhnt werden, sondern auch das rasche Anfangen derselben. Man beobachtet es bei allen Prüfungen, daß manche, namentlich auch ältere Schüler, so lange nicht dazu kommen, ihre Arbeit anzufangen. Es kommt dies natürlich davon her, daß sie sich alles vorher recht überlegen wollen, ehe sie anfangen, aber, so richtig und natürlich das scheint, es ist unpraktisch. Denn es geht viele kostbare Zeit verloren. Man kann sich nicht alles, was zu sagen ist, zum voraus

im Geist gestalten: man fange an, und es erwächst eines aus dem andern. Bei der häuslichen Arbeit der Schüler hat das Nichtanfangenkönnen freilich meist eine andere Ursache, es ist die angeborene Trägheit, die überwunden werden muß, wenn man zur Arbeit schreiten soll. In den letzten Nummern des württembergischen Gewerbeblatts ist ein vortrefflicher Aufsatz eines Schweizers, des Professors Hilty in Bern, über „die Kunst des Arbeitens" abgedruckt, er wäre sehr lesenswert für unsere erwachsenen Schüler. Das Hindernis für das Arbeitenkönnen, sagt er — er spricht ganz allgemein von jeder Arbeit — ist hauptsächlich die Trägheit. Jeder Mensch ist von Natur träge, und es kostet ihn stets Anstrengung, sich über das gewöhnliche sinnlich passive Dasein zu erheben; Trägheit zum Guten ist überhaupt unser eigentliches Grundlaster, das allererste ist anfangen können. Der Entschluß, zu einer Arbeit hinzusitzen, seinen Geist auf die Sache zu richten, ist im Grunde das Allerschwerste. Hat man erst einmal die Feder in der Hand und den ersten Strich gethan, so ist die Sache schon um vieles leichter geworden. Es giebt aber Leute, denen immer noch zum Anfangen etwas fehlt, und die vor lauter Vorbereitungen, hinter denen sich nur ihre Trägheit verbirgt, nie dazu kommen, bevor sie müssen, wo dann wieder das geistige, oft sogar körperliche Fieber, das aus diesem Gefühl der Bedrängnis infolge der zu kurz gewordenen Zeit entsteht, der Arbeit selber Eintrag thut. — Ich frage unsere Abiturienten, ob sie das nicht mehr als einmal, vielleicht gerade in der letzten Zeit, an sich selbst erfahren haben. — Andere, fährt er dann fort, warten auf eine besondere Inspiration, die aber niemals leichter als eben bei und während der Arbeit kommt. Ja, es ist eine Erfahrungsthatsache, daß während der Arbeit dieselbe immer etwas anderes wird, als man sie sich zum voraus dachte, und daß man in keiner Ruhezeit so viele fruchtbare Ideen hat als eben während des

Arbeitens selber. Er giebt daher die Weisung: Fange mit dem an, was dir am leichtesten ist, nur fange an. Der Umweg, der in der Anordnung der Arbeit dadurch verursacht werden kann, daß man nicht ganz systematisch arbeitet, wird mehr als ersetzt durch den Zeitgewinn. — Das letztere bezieht sich nun auf produktives Arbeiten und scheint somit über den Horizont unserer Schüler hinauszugehen. Aber ist denn nicht jeder Aufsatz eine Art von produktiver Arbeit, und welcher denkende Schüler wird nicht die Wahrheit des hier Gesagten aus eigener Erfahrung bestätigen können? Den Grundsatz, daß man sich beim eigenen geistigen Arbeiten nicht zu lange mit Vorbereitungen und Einteilungen aufhalten, sondern frisch mitten in den Gegenstand hineintreten solle, wendet der Verfasser dieses Aufsatzes dann in launiger Weise auch auf das Lesen von Büchern an. Aus dem gleichen Grunde, sagt er, liest man ein Buch viel leichter, wenn man die Vorrede und meistenteils sogar das erste Kapitel zunächst überschlägt. „Ich wenigstens lese niemals die Vorrede zuerst und finde, wenn ich nach dem Lesen des Buchs einen Blick hineinwerfe, beinahe ausnahmslos, daß ich nichts dabei verloren habe." Allerdings, fügt er bei, giebt es auch Bücher, in denen die Vorrede das Beste ist, diese sind aber überhaupt nicht lesenswert. Das letztere ist jedenfalls richtig, ob das Vorausgehende allgemeine Regel werden könne, darüber mögen sich diejenigen unserer Schüler besinnen, die nun bald für ihre Berufsstudien so viele Bücher zu lesen haben werden.

Diejenigen Schüler aber, welche bei uns zurückbleiben, um ihren Lauf durch die Stufenfolge der Klassen weiter fortzusetzen, mögen von dem bisher Gesagten sich zu Herzen nehmen, was nach ihrem eigenen Gefühl auf sie besonders seine Anwendung findet, und was dazu dienen kann, ihren häuslichen Arbeiten die rechte Richtung zu geben. Nicht als ob ich diesen Arbeiten den Hauptwert beilegen würde, habe

ich von ihnen gesprochen. Denn darüber kann ja doch kein Zweifel sein, daß die Schule der eigentliche Boden für das Lernen ist, daß der Unterricht weitaus das meiste zu leisten hat, und daß die Hausarbeit nur als nebenhergehend betrachtet werden darf. Aber entbehrt kann sie nicht werden, und das nicht bloß aus dem äußerlichen Grunde, weil manche geistige Funktionen, wie z. B. das Memorieren, nicht in der Schule vollzogen werden können, sondern noch viel mehr deshalb, weil gerade die Hausarbeit, welche der Schüler ohne äußeren Zwang anzufassen hat, und wobei er die angeborene Trägheit selbst überwinden muß, besonders geeignet ist, seinen Willen und seine Kraft zum Guten auszubilden. Der eigentliche Wissensstoff muß aber im Unterricht beigebracht, und hier muß auch das volle Verständnis für alles das hergestellt werden, womit der Schüler sich zu Hause beschäftigen soll. Der Schüler soll bei der Hausarbeit keine neuen Gegenstände zu begreifen, keine Probleme zu lösen, sondern nur sich an das zu erinnern, das zu verarbeiten haben, was von ihm bereits im Unterricht gelernt worden ist. Und in dem Maß, als er diesen Unterricht gewissenhaft benützt hat, muß ihm seine Hausarbeit leicht werden, da er überall nur den Spuren des Unterrichts nachzugehen hat.

Die Hauptsache aber ist, daß der Schüler durch Aufmerksamkeit in der Schule und durch häuslichen Fleiß sich immer das Maß von Kenntnissen und zugleich von Verständnis, von Fähigkeit zu denken und zu begreifen aneignet, wozu er in jeder Klasse herangebildet werden soll. Es hat keinen Sinn, einen Schüler in eine höhere Klasse zu befördern, der sich das Pensum der bisherigen nur unvollkommen angeeignet hat, es wäre das ein Unrecht gegen die Schule, deren Grundsätze dadurch angetastet werden, aber auch ein Unrecht gegen den Schüler selbst, gegen sein eigenes, wohlverstandenes Interesse. Der Schüler freilich empfindet es schwer, wenn er allein oder mit wenigen anderen in der

Klasse zurückbleiben soll, um das Pensum des letzten Jahres nochmals durchzumachen, und die Eltern sprechen von einem verlorenen Lebensjahre, obgleich kein Ausdruck weniger paßt als gerade dieser. Verloren ist eine Zeit ja nur dann, wenn in ihr nichts oder nichts Gutes, nichts Wertvolles geschafft wird. Und dann erwäge man, wie verschieden die geistige Entwicklung bei den Kindern ist. Die Schule hat die Reihenfolge ihrer Unterrichtsgegenstände mit gutem Bedacht ein für allemal festgesetzt. Sie hat jedem Altersjahr seine bestimmte Aufgabe zugewiesen, so wie bei normaler, durchschnittlich allgemeiner Entwicklung es als das Richtige erschien. Aber fügt sich denn alles einzelne so ganz den allgemeinen Normen, geht die Entwicklung des Menschen immer so ganz sicher und stetig vor sich, giebt es nicht da und dort einen Stillstand, ein Nachlassen, ein Zurückbleiben, entwickeln die einzelnen Fähigkeiten sich nicht vielfach ungleichartig, leidet nicht der Geist oft auch unter der mangelhaften körperlichen Entwicklung? Und wenn nun infolge dessen ein Schüler die Aufgabe seiner Klasse, deren Bewältigung ein normales Wachstum des Geistes voraussetzt, in einem Jahre nicht zu bewältigen vermag, ist es nicht unnatürlich, ihn, ehe er noch das alte Pensum sich vollständig angeeignet hat, vor ein neues zu stellen, das eben die ausreichende Erfassung des früheren voraussetzt? Das ist doch auch sonst überall im Leben so, daß der eine zu einem Geschäft doppelt so viele Zeit braucht als ein anderer, und auch bei den Schulaufgaben ist das ja eine allbekannte Erfahrung. Also richte man sich auch hier darnach und lasse den schwächeren Geistern die Zeit, die sie brauchen, um zu erstarken und zu höheren Leistungen befähigt zu werden. Wenn dies geschieht, dann wird das sogenannte verlorene Jahr sich reichlich lohnen, und im späteren Leben wird es vielmehr als Gewinn betrachtet werden. Könnten die Eltern so genau wie wir Lehrer beobachten, wie mühsam ein für seine Klasse

noch nicht reifer Schüler sein Dasein hinschleppt, so würden sie weniger darauf dringen, ihre Söhne um jeden Preis in die höhere Klasse befördert zu sehen.

Allerdings besteht eine große Ungleichheit des Schicksals zwischen solchen Schülern, die jeden Fortschritt mit so viel Mühe und Arbeit erkaufen müssen, und jenen anderen, die mit Leichtigkeit ihren Gang durch die Schule machen und in jeder Klasse schließlich preisgekrönt von dannen gehen. Allein wenn auch das Talent den Weg wesentlich erleichtert, von der Arbeit entbinden kann es glücklicherweise keinen, und gerade der begabte Schüler möchte sich diese am wenigsten nehmen lassen. Denn Arbeit ist ja nichts anderes als Übung der Kraft an einem bestimmten Gegenstande, und wer, der größere Kraft besitzt, hat nicht Drang und Trieb sie zu üben? Dazu ist es eine sehr wohlthätige Einrichtung der Natur, daß die höhere Begabung, die einem Menschen verliehen ist, sich nicht leicht auf alle Gegenstände des Wissens erstreckt. Es giebt auch für den begabtesten Menschen immer solche, deren Aneignung ihm besondere Mühe macht. Mancher wirft diese verächtlich beiseite, als ob sie seines Fleißes nicht wert wären, und hält sich an die anderen, die er spielend bewältigen kann. Derjenige dagegen, der seine Aufgabe nicht leichtfertigen Sinnes, sondern mit sittlichem Ernst auffaßt, wird gerade durch die Mühe, die ihm gewisse Lehrgegenstände bereiten, durch die Sprödigkeit, mit der sie ihm das Eindringen zu verwehren scheinen, gereizt werden, sie zu bewältigen. Andererseits finden auch solche Schüler, welche im ganzen nicht zu den hervorragenden gehören, doch leicht auch einen Lehrgegenstand, in dem sie mehr als Gewöhnliches leisten können, weil er ihrer speziellen Begabung in besonderem Maße entspricht. Unter den verschiedenen Vorwürfen, welche neuerdings mit mehr Leidenschaft als Überlegung gegen die gelehrten Schulen erhoben worden sind, ist auch der, daß in

unseren Schulen zu wenig auf die individuelle Begabung Rücksicht genommen, daß zu sehr von allen Schülern das Gleiche verlangt werde. Allein was soll denn da die Schule eigentlich thun? Soll sie dem Schüler gewisse Lehrfächer erlassen, für die er weniger begabt ist, oder auch solche, die seinem Geschmack weniger zusagen, und ihm dafür einen ausgiebigeren Unterricht in anderen geben, die seiner Naturanlage mehr entsprechen, und ihn in diesen über das vorgeschriebene Maß hinaus zu fördern suchen? Ich denke, der Grundcharakter der Schule ist die Gemeinsamkeit. Wie die Natur des Menschen trotz aller Verschiedenheiten im Grunde eine und dieselbe ist, so faßt die Schule den zu bildenden und zu erziehenden Menschen mit Recht als eine Einheit auf und wendet zur Ausbildung der verschiedenen Seelenkräfte bei allen, die ihr übergeben werden, die gleichen Bildungsmittel an. Hierin eine Teilung vorzunehmen, das erlaubt ihr Organismus nicht, aber noch mehr, es wäre auch eine Beeinträchtigung des einzelnen, dem wichtige, zum Ganzen gehörige Bildungselemente entzogen würden. Ja gerade da, wo die Naturanlage des Menschen schwach ist, ist es um so notwendiger, durch die Hand der Erziehung und des Unterrichts ihr nachzuhelfen, gerade wie die sittliche Erziehung am meisten dahin gerichtet sein muß, wo die eigensten Fehler des Menschen liegen. Dabei ist durchaus nicht ausgeschlossen, daß die Schule, soweit es sich mit der Allgemeinheit ihrer Ordnungen verträgt, auch der besonderen Anlage entgegenkommt. Einen Schüler, der durch natürliche Befähigung und Fleiß in einem Lehrfach, sei es in einer der Sprachen oder in Mathematik, Geschichte, deutscher Litteratur, den Naturwissenschaften, etwas Besonderes, Hervorragendes leistet, sind wir gerne bereit in diesem Fach weiter zu fördern, und sehen es ihm wohl auch nach, wenn er in anderen Fächern etwas weniger leistet. Aber das können wir nicht gestatten, daß er die anderen Fächer ver-

nachlässigt, vor allem darum nicht, weil die Vielseitigkeit der Bildungselemente zum eigentlichen Wesen unseres Gymnasiums gehört und die Beförderung einer einseitigen Fachbildung seiner Bestimmung geradezu entgegen wäre. Indes ist in einem solchen Falle glücklicherweise kein großer Zwang notwendig. Ein Schüler, der in einem Fach Besonderes leistet, ist ja immer auch ein solcher, der überhaupt ein höheres wissenschaftliches Interesse hat, und wo das der Fall ist, werden die Leistungen auch in den anderen Unterrichtszweigen niemals ganz gering sein können. Übrigens kann nicht geleugnet werden, daß jetzt seltener als früher die Begabung für bestimmte Disziplinen sich geltend macht. Es kommt das jedoch nicht von gewissen Mängeln unserer ursprünglichen Organisation her, sondern von der Vielheit der Lehrfächer, welche durch die Anforderungen der Zeit in unsere Gymnasien hereingebracht worden sind. Neben den Naturwissenschaften sind es die modernen Sprachen, welche Zeit und Kraft der Schüler in erhöhtem Maße in Anspruch nehmen. Ich beklage das nicht. Denn wer kann jetzt noch die Kenntnis des Englischen entbehren, und welchem strebsamen Schüler sollte es nicht Freude machen, zu der Sprache des alten Italiens die des modernen hinzuzufügen? Aber das ist ja klar, daß bei dieser Erweiterung des Bildungsstoffs es weniger leicht vorkommen wird, daß die besondere Begabung für einzelne Stoffe zu hervorragenden Leistungen in denselben führt. Dennoch wird es sehr fruchtbar sein, wenn die Eltern da, wo eine solche Begabung und Neigung an den Tag tritt, dieselbe durch Aufmunterung zu fördern suchen; denn jede besondere Leistung hebt den ganzen Menschen, und nicht selten wird dadurch schon frühe die Wahl des Berufs auf die naturgemäßeste Weise bestimmt. Und auch unsere Schule faßt dies ins Auge, indem sie neben den philologischen Preisen ausdrücklich noch wissenschaftliche Preise für hervorragende Leistungen auf

den Gebieten der Mathematik, Geschichte und deutschen Litteratur erteilt.

Die Schüler nun, welche wir mit dem Schlusse des Schuljahrs aus unserer Anstalt entlassen, zerfallen in zwei Klassen. Die einen treten aus nach Absolvierung der siebenten Klasse, die andern machen den ganzen Schulkursus durch und scheiden erst aus der höchsten, zehnten Klasse. Der Grund, warum die ersten noch die siebente Klasse durchmachen, ist zunächst ein äußerlicher, weil dies eben die Bedingung ist, um die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst zu erhalten. Aber diese Bedingung selbst ist ja keine willkürliche, bloß zufällig aufgegriffene, sondern sie geht aus von dem Gedanken, daß, um ein Vorrecht zu erwerben, das auf der Aneignung höherer Bildung beruht, es notwendig sei, die Studien nicht mit dem vierzehnten Jahre abzuschließen, sondern noch ein weiteres Jahr hinzuzufügen. Es fragt sich nun, wie diese Einrichtung vom Standpunkt der Schule aus anzusehen ist. Abgeschlossen ist die Schulbildung als höhere, wissenschaftliche Bildung natürlich damit nicht, um diese zum Abschluß zu bringen, dazu gehört die Fortsetzung der Studien durch drei weitere Jahre. Es kann also scheinen, als ob hier die angelegte höhere Bildung schon in ihrem Beginn wieder abgebrochen wäre, und als ob wir ein Bruchstück von sehr zweifelhaftem Wert vor uns hätten. Auch das ist bedenklich, wenn die Schüler dieses siebente Jahr hindurch eben nur unter dem Eindruck jenes äußerlichen Zweckes stehen, wenn ihre Gedanken, ihre Hoffnungen und Wünsche nicht weiter hinaus gehen und das, was sie in diesem Zeitraum noch hinzulernen, nicht als Grundlage für ein später zu erreichendes höheres Wissen erscheint. Endlich ist auch die Thatsache nicht zu leugnen, daß durch jenen äußerlichen Zweck manche Elemente dem Gymnasium zugeführt und in demselben festgehalten werden, denen das wahre Interesse für die dortigen Lehrgegenstände

abgeht. Allein solche Elemente werden sich überall in den Schulen finden, und, was die Hauptsache ist, dieses weitere Jahr kann für den Schüler noch ein sehr fruchtbares Jahr werden, es hat auch ohne Fortsetzung einen ganz entschiedenen Wert. Es ist das erste Jahr des höheren Gymnasialunterrichts: der Schüler bekommt noch einmal die ganze alte Geschichte von einem höheren Standpunkt aus zu hören, er wird nach unserem Lehrplan in die Werke Schillers eingeführt, er lernt Algebra und erhält als neue mathematische Disziplin die Geometrie, er lernt seine Klassiker in weiterem Umfang und größerem Zusammenhang kennen, einen Livius, Vergil, Xenophon und vor allem seinen Homer, die Grundlage des Verständnisses für die Dichtung aller Zeiten und Völker. Sind das nicht wahrhafte und wichtige Errungenschaften, ist es denkbar, daß, wo irgend noch Empfänglichkeit, noch ein offener Sinn und geistiges Streben vorhanden ist, aus diesen Lehrstoffen nicht auch ein Gewinn für das geistige Wachstum gezogen werden sollte? Die gelehrte Bildung geht ja in jedem Augenblick über in die allgemein menschliche Bildung, und was wir anstreben, ist nicht bloß stoffliches, totes Wissen, sondern eine Befruchtung und Anregung des ganzen Menschen durch die zugeführte geistige Nahrung. Alles, was hierin geschieht, hat an und für sich seinen Wert, seine volle Bedeutung. Es kann fortgesetzt werden durch weiteren wissenschaftlichen Unterricht, aber es kann auch erweitert werden durch eigene geistige Beschäftigung, durch Umgang mit strebsamen Freunden und endlich durch die größte Lehrmeisterin, durch das Leben selbst. Die Mehrzahl der Schüler, welche nach der siebenten Klasse austreten, geht in den Kaufmannsstand über. Nun, viele Kaufleute wünschen, daß die jungen Leute wenigstens eine Klasse des Obergymnasiums durchlaufen haben, manche gehen in ihren Anforderungen sogar noch weiter, und sie haben gewiß ihre guten Gründe dafür, sie wissen den Zuschuß an

höherer Bildung, den ihre Lehrlinge dadurch erhalten, sehr wohl zu beurteilen und zu verwerten. Zunächst ist es die größere Anstelligkeit, die Raschheit in der Auffassung, die Fertigkeit, mit der Feder umzugehen, was sie suchen, aber im weiteren ist es dann überhaupt die höhere, auf erweiterten wissenschaftlichen Unterricht gegründete Bildung, die ihnen als wünschenswert erscheint. Und daß auch die jungen Kaufleute selbst den Drang verspüren, ihre Bildung fortzusetzen, das sehen wir aus den wissenschaftlichen Vorträgen, die sie sich halten lassen, eine ganz vorzügliche Einrichtung, welche von ihrem Streben den rühmlichsten Beweis ablegt. Ich denke und hoffe, daß unsere austretenden jungen Schüler in Zukunft nicht die letzten unter dieser strebsamen Schar sein werden, und wenn diese Hoffnung sich erfüllt, so werden sie wohl auch gerne und dankbar sich des Unterrichts erinnern, den ihnen ihre siebente Klasse geboten hat.

Anders ist es bei unseren Abiturienten. Sie haben alles empfangen, was das Gymnasium bieten kann, und einen Unterschied macht nur das Maß der Aneignung. Dabei kommt es aber wieder nicht auf die größere oder geringere Menge des Stofflichen an, das der einzelne Schüler sich angeeignet hat, sondern auf die Stärke der empfangenen geistigen Anregung, auf die innerliche Verwertung und Verwendung der zugeführten Bildungselemente, auf die durch die Beschäftigung mit diesen Elementen erzeugte Befähigung zu höheren wissenschaftlichen Studien, zur vollkommenen Erfassung der Berufswissenschaft. Was sie bei uns gelernt haben, das kommt also erstens dem ganzen Menschen zu gut und zweitens den speziellen Studien, zu denen sie jetzt übergehen, und die in gegenwärtiger Zeit, wo die Wissenschaften eine so unerhörte Ausdehnung in die Tiefe und in die Breite gewonnen haben, die Kraft des Menschen in ihrem ganzen Umfang in Anspruch nehmen. Da ist denn in erster

Linie zu wünschen, daß jeder den Beruf, dem er sich widmen will, mit klarer Einsicht und voller Überzeugung gewählt habe, damit die Arbeit für denselben auf der Universität und die nachfolgende Arbeit in demselben während des ganzen übrigen Lebens ihm eine wahre innere Befriedigung gewähre. Es ist ja gewiß schwer, sich von den verschiedenen Berufsarten zum voraus eine ganz klare Vorstellung zu machen, und dann unter ihnen die richtige Wahl zu treffen, aber glücklicherweise ist es in den meisten Fällen nicht so, daß man zu denselben sich von Anfang an so zu sagen indifferent verhält und nun mit dem Verstande abwägt, was für die eine oder für die andere spreche. Vielmehr fühlt sich der junge Mann in der Regel durch eine innere Neigung, durch einen dunkeln Drang zu einem bestimmten Beruf hingezogen, so daß er gar nicht zu wählen braucht, sondern nur sich darüber zu prüfen hat, ob diese Neigung auch den eigentlichen Kern des Berufs, sein wahres Wesen betrifft und nicht die Oberfläche und den bloßen Schein. Als ein bloß äußerlicher Bestimmungsgrund kann ferner das erscheinen, was auch häufig vorkommt, daß der Sohn dem Beruf des Vaters folgt. Allein es ist das in der That nichts bloß Äußerliches. Der Sohn lebt sich von früh an in den Beruf des Vaters ein, er wird mit den verschiedenen Seiten desselben bekannt, befreundet sich mit ihnen und lernt mit dem Träger des Berufs den Beruf selbst lieben; das ist eine Befreundung von innen heraus, eine Entstehung und Entwicklung der Neigung durch Anschauung und Gewöhnung, die jedenfalls unendlich höher steht als die bloß verstandesmäßige und durch Nützlichkeitsgründe bestimmte Wahl. Immer aber ist es eine ernste Sache um diese Wahl des Berufs. Leichtfertiges Handeln rächt sich hier besonders schwer. Wie schön dagegen ist es, wenn der junge Mann mit ganzem Herzen, mit voller Begeisterung sich seinem Beruf zuwendet und alle Hoffnungen für das

Leben vertrauensvoll an denselben knüpft! Darin liegt auch die beste Gewähr dafür, daß er in der Freiheit des akademischen Lebens seinen Beruf nicht vergessen, sondern nunmehr frei von allem äußeren Zwang sich der vorbereitenden Arbeit für denselben mit voller Hingabe und mit Aufwendung aller Kräfte widmen werde. Der Jüngling tritt frei in die Welt, sagt ein moderner Denker, ihn bindet keine Zucht mehr, von nun an erzieht ihn das Leben und das Schicksal. Ja, es ist ein großer, bedeutungsvoller Schritt aus der Schule und ihrer Zucht heraus ins Leben, zunächst ins akademische Leben. Es giebt keine Schulstunden mehr, die eingehalten werden müssen, keine Aufgaben für die häusliche Arbeit, keine täglichen Mahnungen, keine Führung und Leitung, die Erzieher sind fort, die Eltern sind ferne mit ihren Hoffnungen und ihren Sorgen, der Jüngling ist auf sich selbst gestellt, von ihm allein hängt seine Zukunft, hängt Glück oder Unglück seines Lebens ab. Allerdings hat ihn auch für diesen Stand der Freiheit die Schule nicht ohne Vorbereitung gelassen, sie hat ihn gerade zur Freiheit, zum richtigen Gebrauch seiner Freiheit erzogen. Denn sie hat ihn an die Arbeit, an die regelmäßige, anhaltende Arbeit gewöhnt, sie hat ihn daran gewöhnt, den natürlichen Hang zur Trägheit zu überwinden, und hat ihn den Segen, den geistigen und sittlichen Gewinn der Arbeit verspüren lassen, sie hat ihm gezeigt, welche Freude es ist, eine geistige Arbeit mit Glück bewältigt und allseitig abgeschlossen zu haben. Und es ist ja auch nicht alles Zwang in der Schule, es giebt auch in ihr ein Gebiet der Freiheit, und zwar ein sehr großes Gebiet. Kein Schüler leistet etwas Nennenswertes, der nur gezwungen, der nur das äußerlich Aufgenötigte arbeitet. Was er mit freiem Willen dazu thut, was er durch selbstthätige Geisteskraft, durch besondere eigene Anstrengung im Denken Besseres leistet, das ist immer das Wichtigste und Wertvollste. Und je mehr einer darin in

der Schule leistet, je mehr er hier vom Eigenen und Eigensten beiträgt, desto besser gerüstet und gewappnet tritt er auch in den Stand der Freiheit ein. Daß unsere Abiturienten den Eintritt in diesen Stand mit Freuden begrüßen, das ist ganz natürlich. Denn die Entwicklung des Menschen drängt unaufhaltsam vorwärts, und die wichtigste Stufe ist eben der Übertritt ins akademische Leben. Aber es werden Zeiten kommen, wo manchem das Aufsichselbergestelltsein als etwas Bedenkliches sich fühlbar macht, und wo er gerne eine leitende Hand erfassen würde, die sich ihm darböte. Die Hauptsache ist dabei die Kontinuität der Arbeit. Denn das Arbeitenkönnen und Wollen ist, wie wir bereits wissen, Sache der Gewöhnung. Die Freiheit damit zu beginnen, daß man vorläufig sich der Arbeit entschlägt, mit dem Vorsatz, sie später wieder aufzunehmen, das ist der schlimmste Gebrauch der Freiheit. Denn um nach solcher Unterbrechung die Arbeit wieder aufzunehmen, dazu gehört eine Willenskraft nicht gewöhnlicher Art. Das einzig Richtige ist also, die Tradition der Schule in das akademische Leben mithinüberzunehmen und nun mit Freiheit alles das zu thun, was man vorher unter dem Gesetz der Schule gethan hat.



XI.

Wahrheit und Wahrhaftigkeit.

Es ist die gewöhnliche Anschauung, daß die Schule teils den Verstand der Kinder auszubilden teils ihnen eine Summe von Kenntnissen beizubringen habe, die man im Leben brauche, und durch die man den Anspruch auf den Namen eines gebildeten Menschen erwerbe. Auch unsere Schüler selbst sehen es von Anfang an so an, daß man in der Schule sehr vieles und sehr Verschiedenartiges lernen müsse. Sie wissen ja zum voraus, daß die verschiedenen Sprachen als Gegenstände des Lernens auf einander folgen, und daß ebenso andere Disziplinen der Reihe nach auftreten und ihre Kraft für sich in Anspruch nehmen. Wenn ein Schüler alle Sprachen sich aneignet, welche als obligatorische oder als fakultative Fächer gelehrt werden, so lernt er teils nach teils neben einander nicht weniger als fünf fremde Sprachen, zwei alte und drei moderne, und tritt so, wenn er alle mit Eifer und Erfolg betrieben hat, als ein recht sprachkundiger Mensch in die Welt hinaus. Ja, bei den Theologen tritt sogar noch eine weitere, sechste Sprache, das Hebräische, hinzu, eine so eigenartige, von den anderen so ganz abweichende Sprache, daß es für die meisten Schüler recht schwer ist, sich in sie hineinzufinden, und daß diejenigen, welche sich ihres künftigen Berufs wegen mit ihr befassen müssen, sich dadurch ganz besonders belastet fühlen. Früher

hat man das Hebräische schon in den Mittelklassen gelernt, und da ging es viel leichter, weil gerade das Fremdartige dieser Sprache den jüngeren Schülern Freude machte. Die humane Entlastung des jüngeren Alters war also für das folgende Alter eine unverhältnismäßig stärkere Beschwerung. Auch die anderen Disziplinen treten in Achtung gebietender Zahl und in stetig anwachsender Ausdehnung auf. Die Mathematik wächst von kleinen Anfängen zu einem Baum heran, dessen Äste auf eine überraschende Weise in die Breite und in die Höhe gehen. Die Geschichte setzt immer von neuem an, sie umspannt immer größere Kreise und schreitet von der einfachen Erzählung denkwürdiger Vorgänge beständig sich vertiefend fort zu der Schilderung scharf ausgeprägter Volksindividuen, zu der Darlegung des inneren Zusammenhangs der Begebenheiten, zu der Ergründung der in der Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts wirkenden Kräfte und Gesetze. Durch Einführung der erwachseneren Schüler in die deutsche Litteratur eröffnet sich dem Wissenstrieb und dem angeborenen Streben nach Sättigung des Geistes mit dem Schönen der weiteste Spielraum, das, was hier in der Schule geboten wird, erschließt nach allen Seiten hin eine lockende Perspektive für die eigene Forschung und ein weites Feld für die Auswahl des Wissenswerten nach dem eigenen Geschmack nnd Bedürfnis. Und andererseits wird durch den Unterricht in der Geographie und in den Naturwissenschaften die Welt der sinnlichen Erscheinung vorgeführt, teils als Gegenstand der Anschauung teils als Stoff zu denkender Betrachtung der in allen diesen Erscheinungen wirksamen Gesetze, während die philosophische Propädeutik die jugendlichen Geister für die Erfassung des Übersinnlichen vorbereitet, und der Unterricht in der Religion sie stufenweise anleitet, die im Glauben erfaßte und in der Tiefe des Gemüts festgehaltene und bewegte göttliche Offenbarung mit dem Verstande zu durchdringen, so daß das

Göttliche, das zuerst in andachtsvoller Verehrung geschaut wurde, nun die Form einer klaren, begrifflichen Erkenntnis annimmt, ohne daß dabei jene ursprüngliche Form der Aneignung mit dem Gefühl verloren geht, sowenig als demjenigen, welcher das Werk eines großen Dichters zum Gegenstande gelehrter Forschung macht, der unmittelbare Eindruck dieses Werks abhanden kommt. Er wird im Gegenteil, wenn seine Forschung den festen Boden behalten und das innerste Wesen des Werks ergründen soll, immer wieder auf jenen unmittelbaren Eindruck zurückgehen müssen.

Fragen wir nun aber, was bei diesem Lernen, bei der Beschäftigung mit so verschiedenen Gegenständen das Gemeinsame ist, so liegt dies nicht bloß in der geistigen Arbeit überhaupt, nicht bloß in dem Bemühen, durch die Arbeit an allen diesen Dingen seine geistigen Kräfte zu üben und zu entwickeln, sondern es ist etwas Höheres und Wirksameres, es ist das Verlangen nach Wahrheit, das Suchen nach Wahrheit, was dem allem zu Grunde liegt. Wenn man sagt, der Trieb zu lernen, immer etwas Neues zu lernen, sei von Natur tief in des Menschen Herz gelegt und zeige sich schon bei der Jugend so stark, daß sie dadurch den Unterricht als ein Bedürfnis zu empfinden angeleitet werde, so bezeichnet man mit diesen Worten nur das Äußerliche, nicht den Kern der Sache. Es ist ja natürlich, daß das Neue reizt und die Lust des Erkennens hervorruft, aber wenn es bloß das Neue an und für sich wäre, so würde die Freude am Lernen keine höhere sein als die Freude, welche das Kind empfindet, wenn es von der Beschäftigung mit einem Spielzeug, an dem es genug hat, zu der mit einem andern übergeht, oder als die Freude, die es gewährt, an einem Bilderladen die verschiedenartigsten Bilder in raschem Wechsel anzusehen. Hier ist es die einfache Abwechslung, das Auftreten immer neuer Gegenstände, was ein Lustgefühl hervorruft. Bei dem Lernen dagegen steht alles Neue, was

hinzukommt, im engsten Zusammenhang mit dem Alten, dem bereits Bekannten, alles Weitere baut sich auf dem Früheren auf, hat dieses zu seiner Voraussetzung und dient selbst dazu, es zu erweitern und zu vervollständigen, wie es auch wieder die Stufe für ein nachfolgendes Höheres bildet. Das Alte verschwindet also nicht, wird nicht als abgenützt und unbrauchbar bei Seite geworfen, sondern es wächst zu immer größerer Vollkommenheit heran, es erscheint in einer neuen, höheren Form und nähert sich mehr und mehr der ganzen und vollen Wahrheit. Denn das Wesen, und man darf sagen, der ganze Wert des Unterrichts beruht darauf, daß für alles, was man lehrt, der Beweis der Wahrheit geführt wird. Man sagt nicht einfach: das ist so, sondern man giebt immer auch den Grund an, warum es so ist. Das eine ist so und muß so sein, weil das andere so ist. Das ist nun am einleuchtendsten bei der Mathematik. Hier gilt nichts, als was bewiesen ist, das Bewiesene aber macht den vollen Eindruck der Wahrheit, es ist unbestreitbar, unantastbar, es kann niemand einfallen, es angreifen oder umstoßen zu wollen, es gilt für alle, für ewige Zeiten. Aber auch bei dem Unterricht in den Sprachen wird überall der Beweis der Wahrheit geführt. Jeder Casus, jeder Modus hat seine feste Bedeutung, seine eigene Bestimmung im Gefüge der Sprache. Von Anfang an, im elementaren Unterricht, sagt man allerdings nur: es ist so, und der Lernende nimmt es auf Treu und Glauben an, es ist die subjektive Wahrheit, mit der begonnen wird: es muß wahr sein, weil es der Lehrer sagt, der das wissen muß. Aber dabei bleibt man nicht stehen. Mehr und mehr wird die Sache erklärt d. h. es wird der Grund angegeben, warum es so ist, und dieser Grund wird aus dem Wesen der Sache selbst entnommen. Allerdings ist die Wahrheit d. h. die Gesetzmäßigkeit der Sprache keine so strikte wie die der Mathematik, die Sprache lebt und bewegt sich, sie ist in beständigem

Fluß begriffen, geniale Schriftsteller schaffen sich ihre eigene Sprache, und zwar nicht bloß im Ausdruck, sondern auch in der Grammatik, sie überspringen durch die Kraft ihres Geistes zu Gunsten ihrer Individualität die Schranken der herkömmlichen Regeln, aber die Grundgesetze der Sprachen tasten sie doch nicht an, und die Freiheiten, die sie sich nehmen, lassen sich mit diesen in Einklang bringen. Und gerade beim sprachlichen Unterricht ist es eine ebenso erfreuliche als merkwürdige Erscheinung, wie viel Sinn und Verständnis auch schon die jüngeren Schüler für das Warum, für den Erweis der Wahrheit haben. Man darf sich darüber freilich nicht wundern. Denn dieses Forschen nach der Wahrheit ist ja erfahrungsgemäß ebenso sehr in der Natur des Menschen gelegen als jene Lust Neues zu lernen. Fragt nicht jedes Kind, wenn man ihm eine Geschichte erzählt, sofort, ob dieselbe auch wahr sei, und je mehr es Geschichten hört, desto mehr scheidet es zwischen dem, was ihm den Eindruck der Wahrheit macht, und dem, was ihm als Dichtung erscheint. Und ist nicht eine der häufigsten Fragen, die man aus Kindermund vernimmt, die Frage: warum? Wie oft werden nicht die Eltern, die Erwachsenen überhaupt durch diese Frage in Verlegenheit gesetzt, wenn sie entweder nicht in dem Wissensstande sind, um die vielen Warum zu beantworten, oder wenn die Beantwortung eines solchen Warum aus guten Gründen nicht statthaft ist? Aber für uns Lehrer, für den Unterricht ist dieser Trieb und Drang, das Warum zu wissen, etwas höchst Wichtiges, etwas Unschätzbares. Die Erkenntnis des Warum führt von der Oberfläche in die Tiefe, von der Erscheinung zum Wesen, von der bloßen Erfahrungsthatsache zum wahrhaften Wissen, zur Wissenschaft. Ein Schüler, der von allem, was in der Schule gelehrt wird, das Warum wissen will, das ist ein Schüler, wie wir ihn wünschen und brauchen.

Wenn wir einen Schüler fragen, warum steht dieses

lateinische Wort im Ablativ? und er antwortet uns, darum, weil der Lateiner den Grund, die wirkende Ursache durch den bloßen Casus, den Ablativ, ausdrückt, oder wenn wir ihn fragen, warum steht der eine griechische Satz im Optativ, der andere im Conjunctiv? und von ihm die Antwort erhalten: darum, weil der eine etwas bloß als möglich Gedachtes ausdrückt, der andere etwas der Verwirklichung Entgegengehendes, nach Verwirklichung Strebendes, so hat er die volle sprachliche Wahrheit erfaßt und ist sich dessen auch vollkommen bewußt; denn er hat diese Wahrheit nicht bloß auf guten Glauben aus der Hand des Lehrers empfangen, sondern hat sie durch eigene Wahrnehmung und Beobachtung aus den ihm vorliegenden Beispielen d. h. aus dem lebendigen Körper der Sprache selbst entnommen.

Die Gegner des sprachlich grammatischen Unterrichts sprechen gerne von toten, abstrakten Regeln, die man den Schülern eintrichtere, und die sie mechanisch lernen und hersagen. Allein diese Regeln sind die Lebensgesetze der Sprache, und alles, was die Sprache sagt und ausdrückt, nimmt die Form dieser Regeln an, und nur wer sie kennt, der hat auch das Wesen der Sprache, ihre Wahrheit erkannt und in sich aufgenommen. Den Schüler die Wahrheit, nach der er strebt, selbst suchen zu lassen, das ist das Geheimnis des sprachlichen Unterrichts. Und das gilt auch von anderen Wissenszweigen. Auch darin kommt man dem Wahrheitsdrang der Jugend jetzt anders entgegen als früher. Der Unterricht in der Geschichte z. B. wurde früher so gegeben, daß der Lehrer seine Ausarbeitung des Geschichtsstoffs vorlas, in den meisten Fällen diktierte, und der Schüler sich denselben nach dem Manuskript einprägte. Über diese Verarbeitung des Lehrers sah der Schüler nicht hinaus. Jetzt erhalten die erwachsenen Schüler als Grundlage für das notwendige geschichtliche Wissen einen Abriß in die Hand, der ihnen auch zugleich gewisse leitende Gesichtspunkte

angiebt, die sie zu einer denkenden Betrachtung der Begebenheiten veranlassen und befähigen, und, was die Hauptsache ist, es giebt Lehrbücher, welche sie überall auf die Quellen hinweisen oder ihnen Auszüge aus diesen Quellen geben, während auch der Lehrer selbst in seinem freien Vortrag immer wieder auf dieselben zurückgeht. Auf die Quellen zurückgehen aber heißt nichts anderes als den Nachweis der Wahrheit liefern und den Hörer und Leser in stand setzen, selbst nach der Wahrheit zu sehen und sein Wissen zur Überzeugung zu erheben. Es ist keine Frage, daß der historische Sinn in jetziger Zeit weit ausgebildeter ist als früher. Das bewußte Verlangen nach geschichtlicher Wahrheit hat alle Gebildeten durchdrungen. Das liegt im Geist unserer Zeit, der in Sachen des Wissens und der Wissenschaft keine bloße Autorität mehr anerkennt, der alles selber prüfen und untersuchen will, der aber freilich doch nicht immer zur wirklichen Erfassung der Wahrheit gelangt, darum, weil das Auge nicht klar, weil es durch vorgefaßte Meinung, durch Parteistellung getrübt ist. Aber eben darum ist es auch so wichtig, daß bei der Jugend der reine Sinn für die Wahrheit sich ausbildet, weil darin eine Gewähr dafür enthalten ist, daß sie auch im späteren Alter selbst mit offenem Auge die Wahrheit suchen und sich nicht von dem bloßen Schein der Wahrheit berücken lassen werde. Denn alle, die für ihre schlechten Zwecke die Gemüter täuschen und irre führen wollen, müssen die Lüge, durch die sie wirken, mit dem Schein der Wahrheit umgeben. Der offenen Lüge folgt niemand, sie muß sich in das Gewand der Wahrheit kleiden, wenn sie die Menschen gefangen nehmen will. Die Jugend hat im Gebiet des Wissens solche von außen kommende Täuschungen nicht zu fürchten. Sie lebt und wirkt ja nicht in der großen Welt, sie hat nicht die Aufgabe, die Dinge, die außer ihr sind, zu bearbeiten und zu gestalten, ihr Suchen nach Wahrheit ist ein ganz uneigennütziges, durch keinen

äußeren Zweck bestimmtes. Die ideale Anlage der Jugend zeigt sich darin in ihrem schönsten Licht. Wie es in der Moral als das Höchste erscheint, wenn der Mensch es dahin gebracht hat, das Gute ganz nur um des Guten willen zu thun, so ist es auf dem Gebiet des intellektuellen Lebens das Höchste, die Wahrheit nur um der Wahrheit willen zu suchen. Und dabei thut es der Höhe dieses Strebens keinen Eintrag, daß es dem Menschen nicht vergönnt ist, die volle Wahrheit zu erkennen. Bekannt ist ja das große Wort Lessings: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater gieb; die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein." Es liegt etwas Titanisches in diesem Ausspruch, als wenn der Mensch das Höchste, das ihm geboten wird, zurückzuweisen berechtigt wäre. Aber bei näherer Betrachtung verschwindet dieser stolze Ton ganz und gar. Er löst sich auf in der klaren Erkenntnis der dem menschlichen Geist gesetzten Schranken und in dem beglückenden Gefühl, mit der nötigen Kraft zur Erforschung der Wahrheit ausgerüstet zu sein. Anstatt sich das Höchste, den Besitz der vollkommenen Wahrheit, zu wünschen, begnügt er sich mit dem immer regen Trieb nach Wahrheit, selbst auf die Gefahr hin, bei dem Suchen nach derselben immer wieder in Irrtum zu verfallen. Mit Recht findet er in diesem Suchen das Glück des Lebens. Ein solches Forschen und Suchen nach Wahrheit aber ist überhaupt jede geistige Arbeit, auch die der Jugend.

Und wie bei allem, was der Mensch thut, und was ihm zu thun auferlegt ist, sehr viel darauf ankommt, wie er die Sache ansieht, ob er sie in einem höheren oder in einem niedrigeren Lichte auffaßt, ob er sich einen edleren oder

einen gemeineren Zweck setzt, ob er sich selbst als einen in die Zwangsjacke gesteckten Knecht ansieht, der widerwillig ein ihm auferlegtes Joch trägt, oder als einen freien Menschen, der in seiner Sphäre, gleichviel, ob jung oder alt, ob hoch oder nieder, mitarbeitet an dem großen Werke der Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts, so kommt auch bei der Jugend alles darauf an, daß sie ihr Lernen in der rechten, höheren Weise auffaßt, nicht als unbequeme Last, als trübselige Zwangsarbeit, sondern als einen herrlichen, ehrenvollen Beruf, als ein bedeutsames Vorrecht, als das Vorrecht, die Wahrheit zu suchen, und durch dieses Suchen nach der Wahrheit sich frei zu machen von Unwissenheit, Irrtum und Unverstand. Und dabei hat die Jugend etwas sehr Wesentliches vor dem Alter voraus. Nicht jeder Erwachsene ist so entsagungsvoll wie Lessing, daß ihn das bloße Suchen der Wahrheit schon befriedigt und beglückt. Es liegt ja auch wieder in der Natur des Menschen, daß er bei seinen Arbeiten etwas Volles und Ganzes erreichen, daß er einen befriedigenden Abschluß gewinnen möchte. Wenn nun die volle Wahrheit sich immer wieder seinen Blicken entzieht, wenn er immer wieder auf neue Hindernisse für sein Erkennen, auf neue Schranken seines Wissens stößt, so überfällt ihn nur zu leicht Mißmut und Verstimmung darüber, daß er mit allem seinem Bemühen es doch nicht weiter gebracht habe. Und wenn selbst große Forscher, hervorragende Geister am Schlusse ihres Lebens das Bekenntnis abgelegt haben, sie sehen jetzt ein, daß sie nichts wissen, so spricht sich darin eben diese Verstimmung über die Beschränktheit unseres Wissens von der Wahrheit in der unzweideutigsten Weise aus. Dieser Stimmung ist die Jugend glücklicherweise enthoben. Sie weiß wohl, daß ihre Aufgabe ist, die Wahrheit zu *suchen*, und läßt sich das Leben nicht durch den Gedanken verkümmern, daß sie die vollkommene Wahrheit noch nicht besitze. Und wenn

wir nichts mehr wünschen, als strebende, von dem immer regen Trieb nach Wahrheit beseelte Schüler zu haben, so sind wir weit entfernt, an solchen Schülern Freude zu haben, die wie Famulus Wagner im Faust sagen: „Zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen." Ein redliches, ernstes Streben nach Wahrheit, das ist es, was der Jugend zukommt, und wenn es bei der Aneignung derselben auch langsam geht, wenn auch jeder Schritt auf diesem Wege mit Schwierigkeiten verbunden ist und Schweiß kostet, so darf sie das doch nicht abschrecken; denn das Suchen der Wahrheit ist ihre Aufgabe, und von jedem, der ernstlich sucht, läßt sie sich finden, läßt sich das Maß derselben finden, das dem Maß seines Geistes und seiner Kraft entspricht. Die ganze und volle Wahrheit zu erkennen, dazu ist der Mensch nicht geboren.

Die Wahrheit ist nun aber nicht bloß Sache des Erkennens und Wissens, sondern auch des Thuns und Handelns, sie soll vom Menschen nicht bloß erforscht, sondern auch geübt werden. Es wäre widersinnig, wenn der Mensch die Wahrheit bei den Gegenständen, auf die sein Erkennen und Denken hingerichtet ist, suchen wollte und nicht die Pflicht anerkennen würde, selbst auch die Wahrheit zu sagen. Daß die Wahrhaftigkeit d. h. der innere Trieb, stets wahr zu sein, eine der vorzüglichsten Eigenschaften des Menschen ist, das ist von jeher anerkannt worden. Dasselbe Wort, das bei den Römern den Freigeborenen bezeichnet, bezeichnet auch den aufrichtigen, den wahren Menschen. Unwahr zu sein erschien als eines freien Mannes unwürdig, als Beweis einer Sklavenseele. Und von den Persern, einem Volke, das durch sittlichen Ernst und ehrenhafte Grundsätze unter den orientalischen Völkern hervorragt, lesen wir bei Herodot (I, 136), daß die Knaben vom fünften bis zum zwanzigsten Jahr nur in drei Dingen unterrichtet wurden, im Reiten, Bogenschießen und Wahrheitreden. Darin bestand bei ihnen

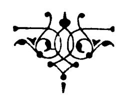
die kriegerische und sittliche Erziehung der Jugend. Die Perser waren ein Reitervolk, und der Bogen war ihre Nationalwaffe. Der weltgeschichtliche Kampf zwischen ihnen und den Griechen war der Kampf zwischen dem persischen Bogen und der griechischen Lanze. Auffallen kann, daß die sittliche Erziehung der persischen Knaben sich darauf beschränkt haben soll, daß man sie lehrte, die Wahrheit zu sagen. Allein wenn die Perser, deren Religion einen so hervorragend sittlichen Charakter trägt, indem die beiden Mächte des Bösen und des Guten im göttlichen wie im menschlichen Leben sich gegenübergestellt werden, und der Kampf für das Gute und gegen das Böse sich durch das Leben der Natur wie durch das Menschenleben hindurchzieht, wenn diese Perser die spezielle Vorschrift, daß die Knaben gelehrt werden sollen, die Wahrheit zu sagen, für alles andere, was weiter noch zur Sittlichkeit gehört, eintreten lassen, so muß doch wohl der Gedanke zu Grunde liegen, daß dies das Fundament alles sittlich Guten sei, daß, wenn diese Tugend in den Herzen der Jugend gehörig ausgebildet werde, auch alle anderen Tugenden sich einstellen müssen. Und in der That wird man auch sagen dürfen, es sei undenkbar, daß ein wahrhaftiger Mensch ein schlechter Mensch sei. Denn alles Schlechte scheut das Licht, und wahr kann niemand sein, dessen Handlungen das Licht zu scheuen haben. Eigentümlich erscheint uns auch der Ausdruck, daß man das Wahrheitreden die Knaben l e h r e n solle. Es will uns scheinen, daß das ein ziemlich einförmiger Unterricht wäre, ja, daß dies als etwas rein Praktisches überhaupt nicht gelehrt werden könne. Aber es liegt dem doch ein sehr richtiger Gedanke zu Grunde, nämlich der, daß es dem Menschen nicht von Natur mitgegeben sei, immer die Wahrheit zu reden, sondern daß man ihn das erst lehren d. h. ihn auf diese Pflicht wieder und wieder hinweisen und durch Gewöhnung dazu anhalten müsse. Und das eben ist mit

dem Lehren gemeint. Zu dem, worin das Walten des bösen Prinzips in der Welt sich offenbart, gehört nach persischen wie nach christlichen Begriffen vor allem auch die Lüge; wo diese herrscht, da breitet sich die dunkle Macht des Bösen aus, während in der hellen, lichten Wahrheit der leuchtende Gott des Guten seinen Sieg feiert. Daß die Jugend gelehrt, angehalten und gewöhnt werden müsse, die Wahrheit zu sagen, das erfahren wir tagtäglich bei dem Werk der Erziehung, wie wir auch das erfahren, daß die Sittlichkeit überhaupt mit der Pflege der Wahrheit in der engsten Verbindung steht; denn die Unwahrheit ist nichts für sich Bestehendes, sie ist immer nur die Folge unrechten Thuns und geht hervor aus dem Bemühen, dieses zu verdecken und die Strafe für dasselbe von sich abzuwenden. Daher ist auch kein Übel unter der Jugend so verbreitet wie dieses. Es ist keine Übertreibung, wenn ich sage: ein freies, offenes Geständnis ist bei unserer Jugend eine Seltenheit, eine Ausnahme von der Regel. Das erste, was wir bei strafbaren oder auch nur tadelnswerten Handlungen vernehmen, ist die Ableugnung oder eine unwahre Entschuldigung. So ist es bei den einzelnen, so bei der Gesamtheit, bei ganzen Klassen. Es erscheint als Ehrensache, nichts zu verraten, und der einzelne, der schuldig ist, sieht ruhig zu, wie der Verdacht auf andere fällt, oder wie die Strafe alle trifft. Ganz unbedeutende Vergehungen, die jeder Lehrer gerne verzeihen wird, nehmen dadurch, daß sie hartnäckig geleugnet werden, den Charakter höchst strafbarer Handlungen an. In der That, nach den Erfahrungen, die wir machen, wäre es wohl am Platz, anstatt die Schüler die Wahrheit selbst zu lehren, sie allererst darin zu unterrichten, daß sie die Wahrheit sagen. Es ist merkwürdig: daß es etwas Schönes und Edles sei, unter allen Umständen die Wahrheit zu reden, das leugnet gewiß niemand, und jeder halbwegs anständige Mensch fühlt sich beschämt, wenn

er über einer Unwahrheit ertappt wird. Und doch nimmt man es in der Jugend so leicht, eine Unwahrheit zu sagen. Mit Strafen kommen wir dabei nicht zum Ziele. Denn das Übel sitzt viel zu tief, als daß es durch die Strafe ausgerottet werden könnte. Man hat, wenn man auch genötigt ist, Strafen zu verhängen, doch das Gefühl, daß damit keine wahre Besserung geschafft werde. Es handelt sich hier darum, das Gefühl der Beschämung, das bei der Lüge in jedem nicht ganz verdorbenen Schüler vorhanden ist, groß zu ziehen und zu einer Macht im Innern zu erheben, sowie überhaupt das sittliche Gefühl nach dieser Richtung auszubilden. Diese Arbeit fällt aber weit mehr der häuslichen Erziehung als der Schule zu. Daß die Jugend die Wahrheit sagen lernt, das muß im Hause angebahnt werden. Dort kann jedes Wort, das nicht ganz der Wahrheit entspricht, beobachtet und gerügt, dort der Sinn für die Wahrheit von innen heraus entwickelt werden. Wenn übrigens die Schüler wüßten, oder vielmehr, denn wissen können sie's ganz gut, wenn sie sich's vorhielten, welchen günstigen Eindruck es auf uns, an deren Urteil ihnen doch wohl etwas gelegen ist, macht, wenn ein Schüler frei und offen seinen Fehler eingesteht, so würden sie sich vielleicht mehr besinnen, bei jeder Kleinigkeit ihre Zuflucht zu einer Unwahrheit zu nehmen. Die Sache hat aber auch eine andere, noch ernstere Seite als die disziplinäre. Man kann nicht annehmen, daß ein Schüler, der jeden Augenblick mit einer Unwahrheit bei der Hand ist, nachher auf einmal ein begeisterter Freund der Wahrheit sein werde. Und doch ist es von größter Wichtigkeit, daß die Liebe zur Wahrheit bei einem Volk sich einbürgere und immer festere Wurzeln schlage. Wohin man mit der Pflege der Unwahrheit kommt, das sehen wir täglich an dem, was in unserem Nachbarlande Frankreich vorgeht. Es giebt ja gewiß auch dort viele ehrenwerte Leute, welche die Lüge verabscheuen und sich nicht

durch sie berücken lassen, aber diejenigen, welche durch Geschrei in den Volksversammlungen oder durch die Presse die öffentliche Meinung machen, und diejenigen, welche sich von ihnen beherrschen lassen, sind von der Art, daß es den Anschein hat, als ob der französischen Nation der Sinn für die Wahrheit völlig abhanden gekommen wäre. Wie viele waren es denn, die im Jahre 1870 die Wahrheit gesagt haben, wie viele, welche die Wahrheit hören wollten, eine Wahrheit, die, wenn sie durchgedrungen wäre, das ganze furchtbare Unglück von Frankreich abgewendet hätte? Der ganze Krieg ist ja nur die Folge einer groben, handgreiflichen Lüge gewesen, an der sich nahezu alle mehr oder weniger bewußt beteiligt haben. Und wenn man sich der Macht der Lüge gegenüber etwa damit trösten wollte, daß die Wahrheit ja doch schließlich durchdringe, so ist dagegen zu bemerken, daß das eben oft sehr spät geschieht, erst nachdem ein unheilbarer Schaden geschehen ist. Es giebt in der Geschichte ganze Verkettungen von Ereignissen, die auf der Lüge aufgebaut sind. Wenn man hier sieht, wie stark und wie verderblich die Macht der Lüge ist, so begreift man erst recht das große Wort Schillers: „Was hat der Mensch dem Menschen Größeres zu geben als Wahrheit?“ Und da wird man nun sagen dürfen, daß unser deutsches Volk zu denjenigen Völkern gehört, welche sich den Sinn für die Wahrheit vorzugsweise bewahrt haben. Unsere Geschichtschreibung vor allem darf den Ruhm, im Dienst der Wahrheit zu stehen, mit vollem Recht für sich in Anspruch nehmen. Sie kennt keine Eifersucht auf andere Nationen, keine Herabsetzung fremden Verdienstes, keine nationale Befangenheit und Parteilichkeit, sie ist sich ihrer Stellung als Vertreterin der Wahrheit und Gerechtigkeit vollkommen bewußt, und wenn sie einen nationalen Charakter trägt, so ist dies nur in dem Sinne der Fall, daß sie sich bemüht, möglichst tief in die Eigenart ihrer Nation einzudringen und hier vor allem die

geschichtliche Wahrheit zu Tag zu fördern. Nichts kann daher so sehr dazu beitragen, denn Sinn für Wahrheit zu wecken und zu stärken, als die Beschäftigung mit der deutschen Geschichtschreibung. Hier kann unsere Jugend aus dem vollen Born der Wahrheit schöpfen, hier kann sie sehen, wie man die Goldadern der geschichtlichen Wahrheit aus dem Grund der Überlieferung hervorholt, wie man Licht und Schatten mit Gerechtigkeit gegen einander abwägt, wie jeder Zeit, jeder Persönlichkeit ihr Recht widerfährt. Denn die deutsche Geschichtschreibung steht nicht im Dienste der Parteien, sondern einzig und allein im Dienste der Wissenschaft d. h. der Wahrheit. Und das eben ist der Stolz aller derer, welche sich den Wissenschaften gewidmet haben, daß sie in den Dienst der Wahrheit getreten sind, daß es Wahrheit ist, was sie verkünden und lehren, und wenn sie Schüler zu ihren Füßen sehen, die von ihnen gelehrt sein wollen, so fassen sie ihren Beruf als Lehrer in seiner ganzen Höhe auf, wenn sie es als ihre Aufgabe betrachten, die dürstenden Seelen mit Wahrheit zu tränken.



XII.

Über den idealen Sinn der Jugend.

Ich möchte heute in der Kürze meine Gedanken über einen Gegenstand vortragen, den man oft genannt findet, ohne daß näher auf denselben eingegangen wird, wie es denn auch seine besonderen Schwierigkeiten hat, sich ihn ganz klar zu machen und vom Allgemeinen zum Einzelnen und Konkreten überzugehen. Dieser Gegenstand ist der ideale Sinn, die ideale Richtung der Jugend. Man lobt es an der Jugend, wenn sie einen idealen Sinn hat, noch mehr, man wünscht es, man verlangt von ihr, daß sie ihn habe, und betrachtet es als ein schlimmes Zeichen, als eine Abkehr von ihrer Natur, von ihrem eigensten Wesen, wenn sie dieses Sinnes entweder ganz entbehrt oder ihn nur in geringem Maße besitzt. Vom Manne pflegt man das nicht ebenso zu verlangen. Man erkennt es zwar auch als etwas Schönes an, wenn von einem Erwachsenen gesagt werden kann, er habe sich den idealen Sinn der Jugend bewahrt, aber man betrachtet das doch mehr nur als eine Ausnahme von der Regel, und nur zu häufig verbindet sich mit dem Namen eines idealen Menschen ein geheimer oder offener Tadel, als ob diese ideale Anlage zwar an sich ganz schön und gut wäre, aber doch sich nicht recht mit dem Leben in der Welt vertrüge und nicht geeignet wäre, den Menschen die rechten Wege durchs Leben zu führen und glücklich zu machen. Es zeigt sich eben, so lautet das Urteil der Welt, daß man mit

diesem idealen Sinn im Leben nicht fortkommt, er verhindert den Menschen, recht praktisch zu werden, die Wirklichkeit so, wie sie nun einmal ist, zu erkennen und in derselben und auf dieselbe zu wirken. Und in der That wird man sagen müssen, der ideale Sinn als eine den ganzen Menschen beherrschende Eigenschaft gehört der Jugend an, d. h. demjenigen Lebensalter, das noch nicht in den Kampf mit dem Leben, in den Kampf ums Dasein eingetreten ist. Er gehört jener glücklichen Periode an, wo die Sorge noch nicht großgezogen ist, wo die schwere Tagesarbeit den Menschen noch nicht niedergedrückt hat, wo noch keine Enttäuschungen sein Vertrauen zu den Menschen, seine Freude am Leben erschüttert haben.

Dieser ideale Sinn ist übrigens bei der Jugend noch nicht von Anfang an vorhanden, er tritt erst mit einer bestimmten Altersstufe ein, er setzt eine gewisse Reife des Denkens und Empfindens, eine längere Periode des Lernens, unmittelbarer, naiver Aneignung voraus. Der Geist des Knaben muß sich erst mit einem Inhalt erfüllt haben, ehe er im stande ist, diesem Inhalt die Form von Idealen zu geben. In den jüngeren Jahren fehlt außerdem noch dazu zweierlei: die Selbständigkeit des Denkens und die Kraft der Erhebung über das Nächstliegende. Der Mensch beginnt gleich damit, praktisch zu werden. Das Lernen, wie das Spielen unserer Kinder, ist Praxis, ist Aneignung und Ausübung von Fertigkeiten, und dabei wird alles ganz so angenommen, wie es vom Lehrer geboten wird, und genau so wieder gegeben. Es giebt nichts Hingebenderes als die Jugend in ihren ersten Lehrjahren. Je mehr aber der Geist sich mit Wissen erfüllt, je reicher die Welt ist, die vor dem jugendlichen Auge sich ausbreitet, und je mehr sich zugleich durch das Lernen auch die Denkkraft entwickelt, desto mehr wirkt einerseits der Stoff auf ihn, und andererseits entnimmt er aus demselben die Mittel, um sich seine eigene Weltan-



anschauung zu bilden. Nun lernt allerdings unsere Jugend, zumal die erwachsenere, aus ihren Klassikern die Welt nicht anders kennen, als sie in der Wirklichkeit ist, sie erfährt ebensowohl das Schlechte, das die Menschen thun, als das Gute, und sieht auch, daß das Gute keineswegs immer die Oberhand gewinnt, sondern daß es nur zu oft der Macht des Schlechten unterliegt. Ja, auch der Anblick ganzer verkommener Völker, ganzer Perioden tiefsten Sittenverderbens wird ihr nicht erspart, und je anschaulicher ihr diese geschildert werden, je tiefer sie in den Charakter der handelnden Personen und in alle Einzelnheiten der sittlichen Zustände eingeführt wird, desto mehr lernt sie die Nachtseiten der menschlichen Natur und des menschlichen Lebens im Bilde kennen. Die Persönlichkeiten, die im Leben und in der Dichtung der Alten auftreten, sind ja keineswegs lauter sittliche Ideale; schon bei Homer wird innerhalb und außerhalb der Mauern Iliums viel gesündigt, in der griechischen Tragödie werden alle schlimmen, verderblichen Leidenschaften der menschlichen Natur, wie alle Unvollkommenheiten und Schrecknisse des menschlichen Lebens, in erschütternder Weise an auffälligen Beispielen dargestellt, und die Geschichte der athenischen Demokratie, die Auflösungsperiode der römischen Republik, von den grauenhaften Vorgängen in der römischen Kaiserzeit zu schweigen, zeigen zur Genüge, was aus dem einzelnen Menschen wie aus der ganzen menschlichen Gesellschaft werden kann, wenn sie den inneren sittlichen Halt verloren haben, wenn Selbstsucht und Gemeinheit an die Stelle edler Lebensführung getreten sind. Aber trotzdem ist es noch ein großer Unterschied, ob man von dieser unvollkommenen, schlimmen Welt liest oder sich in derselben bewegt, ob man das alles im Bilde sieht oder selbst in solcher Wirklichkeit lebt. Daß es sittliche Gegensätze in der Welt giebt, daß ein Reich des Bösen, der Sünde neben dem Gottesreich besteht, das wissen unsere Schüler ja schon von

früh an aus ihrem Religionsunterricht, und diese Erkenntnis wird mit ihnen groß und wächst durch die Erfahrungen ihres äußeren und ihres inneren Lebens. Aber in den wahren, großen Kampf des Lebens tritt die Jugend doch noch nicht ein, die sorgsame Hand der Eltern und die Unzulänglichkeit ihrer eigenen Kraft bewahren sie davor. Und da sie die finsteren Mächte noch nicht in der Wirklichkeit kennen gelernt hat, so hält sie sich mit Vorliebe an diejenigen geschichtlichen Gestalten, die sich ihr als die Vertreter des Guten darstellen. Ein Aristides, ein Sokrates, ein Demosthenes, ein Cato, ein Brutus sind der Jugend verständlicher als ihre Gegensätze. Denn um das Böse, das Laster zu verstehen, muß man tiefer in das Innere des Menschen eindringen, wo die geheimnisvolle Werkstätte sich befindet, in der die bösen Gedanken geschmiedet werden, und wo oft nur ein kleines Übergewicht den Sieg des Bösen entscheidet. Das Wesen des guten Menschen ist viel leichter zu erfassen: es ist nur eine Richtung, die er von Anfang an eingeschlagen hat, und die er unerschütterlich verfolgt; keine äußeren Begegnisse, keine widrigen Schicksale bringen ihn auf andere Bahnen, sie können ihm Hindernisse bereiten, können seine guten Absichten vereiteln, können ihm den Untergang bringen, aber seine Grundsätze können sie nicht umstoßen, seinen Sinn können sie nicht beugen, er steht über den Geschicken und bleibt stets Herr seiner selbst. Diese nach ihren Zielen vollkommen klaren Gestalten, welche, unbeirrt durch den äußeren Gang der Ereignisse, ihren Weg verfolgen, sind so recht dazu gemacht, auf die Jugend zu wirken und von der Jugend verstanden zu werden. Sie sieht sie werden und wachsen, sie geht mit den alten Historikern auf ihre Jugend zurück, wo durch Erziehung und Beispiel edler Eltern, unter den Erinnerungen an die lange Reihe großer Ahnen, von früh an ihr Charakter gebildet und ihnen die Richtung auf das Gute gegeben wird, sie verfolgt dann ihre weitere Entwicklung

durch die Jünglingsjahre, wo ihre edel geartete Natur bereits in kräftigen Erweisen an den Tag tritt, und begreift, daß auf solchem Grunde mit Notwendigkeit das sichere, zielbewußte Handeln des Mannes sich aufbaut. Wenn dann dieser in die Kämpfe des Lebens eintritt, wenn die Außenwelt sich spröde, widerwillig, feindselig gegen ihn stellt, wenn Hindernisse und Anfeindungen aller Art ihm begegnen, so begreift die Jugend recht wohl, daß das Gute in der Welt nicht ohne Kämpfe sich durchführen läßt, sie begreift es teils auf Grund der von ihr in der Gegenwart gemachten Beobachtungen der Vorgänge in der Nähe und in der Ferne, teils auf Grund ihrer eigenen inneren Erfahrungen, sofern sie selbst ein klares Bewußtsein davon hat, daß auch bei ihr, in ihrem persönlichen Leben, das Gute sich seinen Weg erkämpfen muß. Sie begreift aber auch infolge der gleichen eigenen Erfahrungen, daß das Wollen des Guten an und für sich schon einen unendlichen Wert hat, daß das sittliche Handeln, selbst wenn es nicht mit Erfolg gekrönt ist, den Menschen erhebt und beglückt, und daß er durch dasselbe weit größer dasteht als ein anderer durch die mit List oder Gewalt ins Werk gesetzte Erreichung seiner selbstsüchtigen Gedanken. Andererseits zeigt der Jugend die geschichtliche Welt, in der sie lebt, bei dem Schlechten, wenn sie auch nicht in die Tiefen desselben einzudringen und die psychologischen Rätsel desselben nicht zu lösen vermag, doch das eine mit voller Klarheit, daß das Schlechte seine Strafe in sich selber trägt, daß alle äußeren Erfolge den Stachel im Inneren nicht zu beseitigen vermögen, daß das unterdrückte und scheinbar vernichtete Gute sich doch wieder erhebt und sieghaft die Welt des Schlechten überwindet. So bildet sich in der Jugend der Gedanke einer über der Wirklichkeit stehenden, idealen Welt, einer Welt des Guten, und die göttliche Schönheit, mit der sie umkleidet ist, die innere Erhebung, welche durch ihre Betrachtung bewirkt wird, machen, daß

sie mit Vorliebe bei derselben verweilt und in ihrer Phantasie sie sich im einzelnen ausmalt.

Da es aber doch immer der Mensch ist, der diese ideale Welt bilden muß, so erzeugt sie in sich die Gestalt des idealen Menschen und sucht diese teils bei anderen aufzufinden, teils an sich selbst darzustellen. Der Jugend eigen ist der Kultus der Freundschaft. Was sie antreibt, Freundschaften zu suchen und zu pflegen, das ist nicht bloß allgemein der Trieb der Geselligkeit, das Verlangen und Bedürfnis, mit anderen in einen angenehmen und fruchtbaren Austausch der Gedanken einzutreten und durch engeren Anschluß an gleichgestimmte Seelen das Gemüt zu befriedigen, sondern es ist das Verlangen nach einem Ideal, nach einem Menschen, in dem man dasjenige zu finden glaubt, was man an sich selbst vermißt, und was man doch als etwas Wichtiges und Wesentliches am Menschen ansieht. Es ist das Verlangen, das eigene Ich zu ergänzen, was als die letzte Ursache der Freundschaft anzusehen ist. Niemand sucht deshalb einen Menschen als Freund, dem er geringeren Wert beimißt als sich selbst, sondern die Besseren sucht man zu Freunden zu gewinnen, an sie schließt man sich an, und es liegt in der Natur der jugendlichen Freundschaft, daß man den sittlichen Wert der Freunde sogar über die Grenzen der Wirklichkeit hinaus steigert, daß man ihnen einen höheren Grad von Vollkommenheit zuschreibt, als sie thatsächlich besitzen, eben weil man das Bedürfnis hat, sich ein Ideal zu schaffen. Der Erwachsene pflegt, ehe er sich einen Menschen zum Freund wählt, sein ganzes Wesen streng zu prüfen, er will vorher genau über sein Leben, seine Denk- und Handlungsweise unterrichtet sein, will wissen, was er sich von ihm versprechen darf. Da ist auch das Bestreben vorhanden, einen Guten, womöglich den Besten zu gewinnen, aber man sucht dieses Beste auf dem Boden der Wirklichkeit, man macht sich keine Illusionen über den Menschen,

den man erwählt, sondern weiß, daß auch er seine Fehler hat, und daß man diese mit in den Kauf nehmen und ertragen muß. Die ideale Freundschaft, d. h. die Freundschaft mit einem Ideal, und zwar mit einem selbstgeschaffenen Ideal, ist Sache der Jugend. Der Erwachsene mag über diese Freundschaft lächeln, darüber zu lachen hat er keinen Grund; denn das Verlangen nach der Anschauung, nach dem Besitz eines Ideals ist etwas Edles und Achtungswertes. Noch schlimmer aber ist es, wenn eine blasierte Jugend selbst darüber lacht. Wir haben für das Fremdwort blasiert glücklicherweise keinen entsprechenden deutschen Ausdruck. Er bezeichnet einen Menschen, dem der Sinn für das Höhere, für das Ideale fehlt, der über alles, was Begeisterung heißt, spöttisch die Achseln zuckt, der darüber weg ist, sich für etwas innerlich zu erwärmen, und mit vornehmer Kälte alles an sich vorübergehen läßt. Der Blasierte sucht keinen Freund, aus dem einfachen Grunde, weil es für ihn gar keine Freundschaft giebt, weil jener warme, lebendige Pulsschlag, der den Menschen zum Menschen zieht, für ihn nicht vorhanden ist.

Doch nicht bloß in dem engen Bereich der Freundschaft zeigt sich der ideale Sinn der Jugend, sondern auch gegenüber von den Menschen überhaupt. Das Große in der Welt ist ja nie eine reine Größe, es hat immer auch Seiten, nach denen es der allgemein menschlichen Schwäche unterliegt, nach denen es klein ist. Und es giebt Menschen, die gerade dieses Kleine am Großen mit Vorliebe aufsuchen, die einen Triumph des historischen Wissens darin finden, nachzuweisen, daß auch der bewunderte große Mann seine Schwächen hatte, wie andere gewöhnliche Sterbliche sie haben, woraus sie dann den Schluß ziehen, daß es doch mit seiner ganzen Größe nicht so viel sei, ja, daß es überhaupt keine wirkliche Größe gebe. Ihnen gilt das bekannte Wort, daß es für einen Kammerdiener keine Helden giebt. Die Jugend

ist da in der glücklichen Verfassung, daß sie noch einer reinen Bewunderung fähig ist. Goethe sagt einmal, man müsse an die Kunstwerke allererst mit Staunen und Bewunderung herantreten, also nicht mit verstandesmäßigem Urteil, nicht mit der Neigung zu kritisieren. Und er hat darin ganz recht. Um etwas Schönes richtig aufzufassen, muß man damit anfangen, daß man sich seinem Eindruck mit voller Empfänglichkeit hingiebt; denn es ist dazu gemacht, um zu wirken, und ohne daß man seine Wirksamkeit an sich erfahren hat, ist man nicht im stande, ein richtiges Urteil über dasselbe zu fällen. Und ebenso ist es auch beim Großen. Mit Staunen und Bewunderung muß man sich ihm nähern. Nur dann erfaßt man das Große an ihm und verfällt nicht auf den Abweg, am Kleinen, das ihm anhängt, zu haften. Staunen und bewundern, das ist so recht der gegenteilige Standpunkt von der Blasiertheit. Und das ist vor allem auch das Schöne bei der Jugend: sie kann noch staunen und bewundern. Und sie soll es auch können, und wenn sie's nicht mehr kann, so ist das ein Beweis, daß sie einem greisenhaften Wesen anheimgefallen ist, das ihr übel ansteht und ihrer eigensten Natur zuwider ist. Die Jugend ist noch nicht im stande mitzuhandeln in der Welt, sie soll durch Unterricht und Erziehung erst dazu tüchtig gemacht werden. Ihre Aufgabe ist nur, zu sehen und zu lernen; das Empfangen, das Aufnehmen ist ihre Sache. So erscheint das Große der Jugend noch in seinem ganzen ungetrübten Glanze, es wirkt eben darum hinreißend, überwältigend auf sie, es füllt ihr ganzes Denken und Empfinden aus, alles, was die Größe beeinträchtigen kann, verschwindet für sie: die wirkliche Größe wird zur idealen Größe.

Damit thut aber die Jugend nichts anderes, als was auch der Dichter thut, der ebenfalls Idealgestalten schafft, und so ist es auch nicht zu verwundern, daß beide sich zusammenfinden, daß die von der Jugend zum Ideal erhobene

Größe ganz unmittelbar in die dichterische übergeht, wie umgekehrt die Ideale des Dichters ihr als wirkliche Wesen erscheinen. Es wäre schlimm für unsere Dichter, wenn sie keine jugendlichen Leser mehr hätten. Denn auch an ihre Werke, wie an alle Kunstwerke, muß man allererst mit Staunen und Bewunderung herantreten, und das wird immer am sichersten die Jugend thun. Daher kommt es auch, daß alle diejenigen Dichtungen, die wir in der Jugend in uns aufgenommen haben, mit der größten Kraft in uns fortwirken, daß ihre Gestalten uns immer als besonders großartig erscheinen, weil sie zu einer Zeit auf uns gewirkt haben, wo wir die größte Empfänglichkeit für sie hatten, und noch keinerlei Sprödigkeit da war, die ihren Einflüssen hinderlich gewesen wäre.

Wenn es nun aber der Jugend eigen ist, nach dem Ideal zu verlangen, um es bei andern und in der Welt aufzusuchen, ja, es selbst durch ihre Phantasie zu erzeugen, so kann es nicht anders sein, als daß sie auch den Trieb hat, es an sich selber darzustellen, sich zum Ideal zu erheben. Und zwar geschieht dies in der Regel im Anschluß an gewisse Vorbilder, die ihr im Leben oder in der Geschichte und in der Dichtung begegnen und einen besonderen Reiz auf sie ausüben, die ihr den Menschen, wie er sein soll, vorzugsweise darzustellen scheinen. Nun hat allerdings auch unsere Jugend, wie die Erwachsenen, in der Person Christi das höchste aller Vorbilder und zugleich dasjenige, mit welchem sie am frühesten bekannt geworden ist, das am unmittelbarsten und mächtigsten auf sie gewirkt hat; allein es liegt in der Natur des Menschen, daß er neben dem göttlichen Ideal auch das menschliche aufsucht, das ja nur ein Widerschein des göttlichen ist. Eine solche Gestaltung von Idealen für die eigene sittliche Lebensführung ist aber darum von hohem Wert, weil sie ganz besonders dazu dient, den Menschen über die Gemeinheit des Lebens hinwegzu-

heben, ihn das Gemeine verachten und hassen zu lehren. Unter diesem Gemeinen ist alles das zu verstehen, was die menschliche Natur niederzieht, was ihr ursprünglich erhabenes, gottähnliches Wesen herabwürdigt, was der wahren Gesittung widerstrebt, kurz, was den Menschen vor sich und andern erniedrigt und verächtlich macht und ihn dem sittlichen Ideal entfremdet. Wir, die Eltern und Erzieher, können unsere Jugend vor der Anschauung des Gemeinen nicht bewahren, wir können nicht verhüten, daß sie es kennen lernt; denn es ist zu sichtbar, es drängt sich ihr auf und macht sich, ob mit oder ohne Absicht, nur zu sehr kenntlich und bemerkbar. Wenn nun auch jede gesunde, unverdorbene Natur sich von dem Gemeinen abwenden wird, so ist doch andererseits die Macht des Beispiels und der Gewöhnung so groß, daß dieser ursprüngliche Abscheu sich leicht nach und nach abschwächt. Dem wirkt aber am besten die Anschauung eines sittlichen Ideals entgegen, vor dem die häßliche Gemeinheit in die Tiefe versinkt, während es selbst die Menschennatur in ihrer ganzen Schönheit darstellt. Darauf beruht auch die sittlich bildende Wirkung der Kunst und der Dichtung, welche die verkörperten Ideale vor Augen stellen. Unter den großen idealen Naturen steht aber unbezweifelt unser Schiller in erster Reihe. Empfindet nicht jeder, der sich ernstlich mit ihm beschäftigt d. h. so, daß er ihn wirklich auf sich wirken läßt, wie von seiner Person ein Hauch der Veredlung auf uns übergeht, wie wir angesichts dieses idealen Menschen uns gering und schlecht vorkommen mit unseren selbstsüchtigen Wünschen, unseren kleinlichen, niedrigen Gedanken? Scheint er sich nicht in jedem Augenblick vor uns in höhere, lichtere Regionen aufzuschwingen, wo die Unvollkommenheiten des irdischen Lebens sich abstreifen und die reine Menschennatur siegreich an den Tag tritt? Gewiß hat auch Goethe das menschliche Leben in seinen Höhen und Tiefen erfaßt, ja, er hat es vielfach tiefer, wahrer und in weite-

rem Umfang erfaßt, als unser schwäbischer Dichter, aber was diesem eigen ist, das ist der gewaltige, unwiderstehliche Zug nach oben, hinweg über die Fehler und Verirrungen des menschlichen Lebens, hinweg über das Gewirre tobender Leidenschaften, über den ewigen Wechsel von Schuld und Strafe, hinweg über Jammer und Not des Erdenlebens, im kühnen Flug der Gedanken aufwärts zum schönen Ideal der Menschlichkeit, zur vollkommenen Welt, wo alle Schatten vergehen, alle Zweifel zerstreut werden, alle Gegensätze verschwinden, alle streitenden Mächte in volle Harmonie sich auflösen. In diesem alles beherrschenden Streben nach dem Ideal liegt der tief religiöse Charakter der Schiller'schen Dichtung. Denn vergleichen wir mit diesem Streben nach dem Ideal die schönen Worte, mit denen Hegel in seiner Religionsphilosophie das Wesen der Relgion beschreibt: „Wir wissen, daß wir uns in der Religion der Zeitlichkeit entrücken, und daß sie diejenige Region für unser Bewußtsein ist, in welcher alle Rätsel der Welt gelöst, alle Widersprüche des tiefer sinnenden Gedankens enthüllt sind, alle Schmerzen des Gefühls verstummen, die Region der ewigen Wahrheit, der ewigen Ruhe, des ewigen Friedens", so ist einleuchtend, wie beides zusammenstimmt. Will nun unsere Jugend ihren idealen Sinn nähren und bewahren, so wird es kein besseres Mittel geben, als das, daß sie von dem Umgang mit der modernen Litteratur immer wieder zu ihrem Schiller zurückkehrt, oder noch besser, daß sie die Bekanntschaft mit der modernen Litteratur auf spätere Zeiten aufspart, wo sie das Leben, das wirkliche Leben, das dort mit allen seinen dunklen Schatten geschildert wird, selbst kennen gelernt hat, und anstatt derselben ihre deutschen Klassiker, Schiller vor allem, als Bildungsquelle benützt.

Nun hat freilich unsere Jugend nicht allein die Aufgabe, ihren idealen Sinn zu pflegen und sich mittels der Phantasie in höhere Regionen zu erheben, sie hat ja

einen ganz bestimmten Beruf im Leben, den Beruf des Lernens, und wenn auch in vielen Gegenständen ihres Lernens genug ideale Elemente enthalten sind, so giebt es doch neben diesen auch solche, bei denen nur der Verstand in Thätigkeit gesetzt wird, und überhaupt ist bei allem Lernen der Verstand vorzugsweise thätig. Auch ist die tägliche Arbeit in ihrer gegenwärtigen unvermeidlichen Ausbreitung, wo auch die Jugend ihre Zeit wohl einteilen und mit derselben gut haushalten muß, um fertig zu werden, ganz dazu gemacht, den Geist für sich in Anspruch zu nehmen, ihn an den Stoff zu heften und ihm keine zu hohen Flüge zu gestatten. Allein so gebunden ist der Mensch doch niemals, daß er nicht, wenn er ernstlich will, immer noch Zeit fände, sich in die Region des Idealen zu erheben. Goethe sagt einmal: „Man sollte alle Tage wenigstens ein kleines Lied hören, ein gutes Gedicht lesen und ein treffliches Gemälde sehen." Warum das? Sicherlich nicht deshalb, um zu der täglichen Arbeit immer auch etwas Angenehmes, einen Genuß hinzuzufügen, sondern darum, weil auf diese Weise ein höherer, idealer Zug in das Alltagsleben hereinkommt, ein Zug, der auch der Arbeit selbst wieder zu gut kommt, sofern er den ganzen Menschen kräftigt und erhebt und eine Stimmung in ihm erweckt, die ihm auch seine Berufsarbeit in einem höheren Licht erscheinen läßt. „Der Mensch ist so geneigt," sagt Goethe an derselben Stelle, „sich mit dem Gemeinsten abzugeben, Geist und Sinne stumpfen sich so leicht gegen die Eindrücke des Schönen und Vollkommenen ab, daß man die Fähigkeit, es zu empfinden, bei sich auf alle Weise erhalten sollte." — Ein gutes Gedicht jeden Tag zu lesen, wem fehlt dazu die Zeit? Reicht nicht dazu jedes kleinste Zeitmaß hin, das von den Tagesgeschäften abfällt? Eine gute Musik zu hören, genügt da nicht eine jener tief eindringenden, einfachen Melodien, wie sie die jetzt so allgemein gepflegte Hausmusik jedem zu Gebot stellt? Und was geschieht nicht

alles in unseren Tagen, um auch jeden in stand zu setzen, täglich ein gutes Bild zu sehen! Wie werden jetzt die Meisterwerke alter und neuer Kunst jedermann zugänglich gemacht, wie geht die Kunst in ihren meisterhaften Vervielfältigungen der hervorragendsten Werke geflissentlich darauf aus, ein Gemeingut aller zu werden, so wie das einst im griechischen Altertum und im Mittelalter der Fall war! Und wie gut sind unsere hiesigen Schüler daran, die jeden Tag etwas Schönes zu sehen bekommen! Da handelt es sich nur darum, daß sie von der ihnen so reichlich dargebotenen Gelegenheit Gebrauch, und den rechten Gebrauch machen. Davon will ich nicht reden, daß auch so vieles zu sehen ist, was des Sehens nicht wert ist, und was besser ungesehen bliebe. Aber auch bei dem, was gesehen zu werden verdient, handelt es sich, wenn jene Wirkung erzielt werden soll, darum, daß in der rechten Weise gesehen wird. Ein flüchtiges, oberflächliches Sehen, ein Sehen in der Eile des Vorübergehens thut's nicht. Das wahre Sehen ist tief innerliche Hingabe an das vorliegende Bild, ein ruhiges, stilles Aufsichwirkenlassen, ist Sammlung des Geistes in dem Bilde. Aus jedem guten Bild spricht ja die Seele des Künstlers zu uns, die Seele eines ideal angelegten und gestimmten Menschen. Es ist das Idealbild einer Handlung, wie es in seinem Innern sich frei gestaltet hat. Um aber die Seele eines Menschen zu erkennen, dazu ist es notwendig, daß man sich tief in seine Schöpfung versenkt. Und dazu ist freilich ein wiederholtes Sehen nötig. Hat man sie aber einmal erfaßt, dann gewinnt man auch die wertvolle Frucht, daß kein Vergessen mehr eintritt. So wenig wir einen Menschen vergessen, der einmal einen tiefen Eindruck auf uns gemacht hat, so wenig können wir ein Bild vergessen, dessen geistigen Gehalt wir vollständig erfaßt haben, das unser wahres geistiges Eigentum geworden ist. Wer wird jemals jene Iphigenie von Feuerbach vergessen, wie

sie gedankenvoll auf dem Felsen am taurischen Strande sitzt, das Land der Griechen mit der Seele suchend? Wer kann die Tiefe dieses Bildes ausmessen, wer kann es alles in Worte fassen, was der Künstler in ihre Züge, ihre Haltung, ihre Gewandung und in die ganze Szenerie dieses Bildes gelegt hat?

Doch genug. Die Mittel zur Förderung des idealen Sinnes sind damit nicht erschöpft. Wer wollte leugnen, daß auch die Schönheit der Natur, die dem Menschen die wundervolle Harmonie der Welt der äußeren Erscheinung vor Augen stellt, eine solche Wirkung haben könne? Ja, die Wissenschaft selbst, obschon sie in erster Linie den Verstand des Menschen beschäftigt und ein möglichst klares und scharfes Denken verlangt, ist geeignet, ihn zum Idealen hinzuleiten, indem sie ihn die ewigen Gesetze auffinden lehrt, die allem einzelnen zu Grunde liegen, und die als schöpferische Gedanken es beherrschen. Für uns ist die Hauptsache, daß unsere Jugend den in ihr liegenden Zug zum Idealen nicht selbst zurückdrängt, daß sie sich dessen nicht schämt, was ihr zum Vorzug und zur Ehre gereicht, daß sie durch diese ihre ideale Richtung sich fern hält von Niedrigkeit und Gemeinheit. Und wenn sie diese Richtung mit hinübernimmt in das Leben, wenn sie auch in den Mühen und Kämpfen, die sie dort erwarten, in der alle ihre Kräfte in Anspruch nehmenden Berufsarbeit, in den Enttäuschungen und bitteren Erfahrungen, die keinem Menschen erspart werden, sich diese Ideale zu erhalten weiß, dann wird sie sich glücklicher fühlen als jene Menschen, welche nur immer darnach streben, ein Stück der gemeinen Wirklichkeit nach dem andern an sich zu reißen, und mit Verachtung auf diejenigen herabsehen, welche neben ihrer Berufsarbeit auch noch höhere, ideale Ziele kennen und verfolgen.

XIII.

Welches ist der rechte Geist in der Schule?

Wie es in der Natur unseres denkenden Geistes liegt, daß wir überall vom Besonderen und Einzelnen zum Großen und Allgemeinen fortgehen, daß wir die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf jedem Gebiete des Lebens immer auch wieder zu einer Einheit zusammenfassen, so fühlen auch wir Lehrer uns getrieben, die unendlich vielen und mannigfaltigen Erscheinungen, die wir im Leben unserer Schüler beobachten, und auf deren Beobachtung unsere ganze erzieherische Thätigkeit sich aufbaut, in ihrer Totalität zu erfassen und zu einem großen Gesamtbilde zu vereinigen. Es ist der Geist unserer Schule, der Geist im ganzen und großen, der unter unseren Schülern herrscht, über den wir uns eine der Wirklichkeit entsprechende Vorstellung bilden möchten, weil wir die Überzeugung haben, daß wir nur dann, wenn dieser Geist der rechte ist, das letzte und höchste Ziel unserer Jugenderziehung wenigstens annähernd, soweit es die Unvollkommenheit aller menschlichen Verhältnisse gestattet, erreicht haben. Da gilt es denn, alles dasjenige scharf ins Auge zu fassen, worin dieser Geist sich offenbart, und überall von der Oberfläche in die Tiefe zu dringen. Denn das Wesen des Geistes ruht in der Tiefe, und wenn man nicht von den Erscheinungen aus zum Grunde zu dringen weiß, so wird man zu keiner wahrhaften Erkenntnis desselben gelangen. Was verstehen wir nun aber unter

dem Geist der Schule, und welches ist der Geist, den wir uns wünschen, der rechte Geist?

Die Schule ist eine unendliche Vielheit von Geistern, von jugendlichen, unfertigen, noch im Werden begriffenen Geistern, aber eben doch von Geistern. Und jeder von diesen Geistern hat trotz aller Unfertigkeit und damit zusammenhängenden Bildsamkeit doch seinen besonderen Charakter, seine eigentümliche Naturanlage. Das stellt uns, die Lehrer, gleich auf die Höhe unseres Berufes. Denn der wichtigste Gegenstand für das Studium des Menschen ist der Mensch. Und nicht bloß der erwachsene, der fertige Mensch, wenn man diesen Ausdruck gelten lassen will; denn fertig ist der Mensch eigentlich nie; wäre er das, so gäbe es eine Zeit, wo er nicht mehr an sich zu arbeiten brauchte, und eine solche Zeit giebt es nicht. Nicht bloß der fertige Mensch also ist für uns ein solcher wichtiger Gegenstand des Studiums, sondern ebenso sehr auch der werdende. Denn wenn es etwas Großes ist, auf Erwachsene zu wirken, wie das nach den verschiedensten Seiten unsere Aufgabe im Leben ist, so ist es nicht minder wichtig, auf die heranwachsende Menschheit zu wirken und ihr Wachstum in die richtigen Bahnen zu lenken. Das ganze Erziehungswerk ist ja nichts als planmäßige Leitung der natürlichen Entwicklung. Und wenn die Alten vielfach die Tugend als die Mitte zwischen zwei Extremen bezeichnet haben, eine Bezeichnung, die freilich nur in den wenigsten Fällen zutrifft, so ist es gerade die Erziehung, deren Aufgabe darin besteht, dasjenige Extrem niederzuhalten, dem ein Mensch nach seiner Naturanlage vorzugsweise zugeneigt ist, ihn vor den Abwegen zu bewahren, denen er von Natur besonders ausgesetzt erscheint. Diese Aufgabe hat die Schule, und sie teilt dieselbe mit den Eltern. Wie oft erfahren nicht diese, daß das eine ihrer Kinder weich und bildsam ist, so daß es willig und ohne Widerstreben der erziehenden Hand folgt, daß es eine

angeborene Richtung auf das Gute hat, während bei dem andern sich schon früh der Eigenwille geltend macht und falsche Bahnen mit Hartnäckigkeit verfolgt, ein Eigenwille, der nur durch eine strenge und konsequente Zucht gebrochen werden kann. Wie oft erfahren sie nicht, daß sie bei dem einen Kinde die entgegengesetzten Fehler zu bekämpfen haben, wie bei dem andern, daß sie das eine treiben, das andere zurückhalten, das eine ermutigen, das andere zügeln müssen! Dieselbe Aufgabe fällt natürlich auch der Schule zu, und zwar in einer schwierigeren Form. Denn die Schule hat ihre Schüler nicht von Anfang an vor sich, so daß sie ihr ganzes Werden und Wachsen beobachten und leiten kann, sondern sie erhält dieselben erst, nachdem sie bis zu einem gewissen Grad sich entwickelt, und sie kann auch keine so vollkommene Einsicht in ihr Wesen gewinnen, wie das bei den Eltern möglich ist. Daraus folgt, daß ihre Erziehung überhaupt eine andere ist als die der Eltern: sie ist eine Erziehung nach allgemeinen Normen. Die Eltern können sich bei ihrer Erziehung freier bewegen, sie können der besonderen Naturanlage ihrer Kinder die weiteste Berücksichtigung angedeihen lassen, können dem einen Kinde gestatten, was sie dem andern versagen. Die Schule kann das nicht, sie muß ihre Schüler alle gleich behandeln, was dem einen erlaubt ist, das muß auch dem andern erlaubt sein, was dem einen verboten ist, das muß auch dem andern verboten sein. Das ist eine Forderung der Gerechtigkeit. Der Schüler, der in die Schule eintritt, findet sich jetzt zum erstenmale dem allgemeinen Willen, dem Gesetz, gegenüber, es sind ganz bestimmte Vorschriften, nach denen er sich zu richten hat, ganz bestimmte Pflichten, die er erfüllen muß, der Gehorsam, den er also seither jedem beliebigen Wink und Gebot seiner Eltern zu leisten hatte, muß von nun an dem Gesetz und seinen Vertretern geleistet werden. Das ist von Anfang kein so inniges, gemütvolles Verhältnis, wie das zu den

Eltern, und es ist natürlich, daß es dem jungen Schüler nicht ganz wohl zu Mut ist, wenn er in dieses neue Verhältnis eintritt. Die Güte der Eltern hat das Kind tausendfach erfahren, es weiß, wie sie um sein Wohl besorgt sind, und es fühlt diese Sorge instinktmäßig auch aus jedem Befehl heraus, den sie ihm geben. Die Eltern lassen auch mit sich reden, sie sind nicht unerbittlich, sie wissen zu entschuldigen, zu verzeihen, und sind nicht gebunden durch die Rücksicht auf andere, die das Gleiche verbrochen haben. Das ist in der Schule alles anders. Die Gerechtigkeit, die hier das erste Gesetz ist, verlangt die gleiche Behandlung aller. Aber daß das so sein muß, das begreift selbst der jüngste Schüler. Kein Schüler würde es gerne ertragen, wenn der eine oder andere seiner Mitschüler bei dem Lehrer etwas voraus hätte, ein tüchtiger Schüler wünscht nicht einmal, selbst, in dieser bevorzugten Stellung zu sein. Ein weiteres wichtiges Moment ist, daß das Leben des Kindes, indem es in die Schule eintritt, mit einemmal einen Zweck erhält und zwar einen Zweck, der seiner Natur vollkommen entspricht. Dieser Zweck ist das Lernen. Der Schüler muß nicht bloß lernen, sondern er will auch lernen. Das Lernen kann ihm manchmal zu viel werden, er mag auch zuweilen keine Lust haben zu lernen, aber lernen, etwas lernen, so viel lernen, daß er nicht zurückbleibt, daß er von Stufe zu Stufe aufsteigt und zuletzt das Ziel seines Laufs durch die Schule erreicht, das will jeder. Diesem Zweck aber, den jeder Schüler vollkommen begreift, dient alles in der Schule. Nichts geschieht in derselben zwecklos, alles ist auf den einen Zweck hingerichtet. Arbeit, geistige Anstrengung, Aufmerken und Nachdenken sind in erster Linie notwendig, um etwas zu lernen. Ordnung, Ruhe, Selbstbeherrschung sind in zweiter Linie notwendig, um dem Lernen freie Bahn zu machen. Alle unzeitigen Zerstreuungen, alle unerlaubten Genüsse sind ebenso viele Hindernisse für das Lernen. Kurz,

alles, was die Schule dem Schüler auferlegt, alles, was sie von ihm beobachtet, gethan oder gemieden wissen will, das soll nur dazu dienen, ihn seinem Zweck entgegenzuführen. Auf dieser Linie bewegt sich die ganze Sittlichkeit der Schule. Sie läßt sich nirgends von dem Zweck der Schule loslösen, so wenig als die Sittlichkeit des Erwachsenen sich von seinem Beruf im Leben loslösen läßt.

Wie sich nun unsere Schüler zu diesem Zweck und zu den Bedingungen für seine Erreichung innerlich stellen, das ist der Geist der Schule. Ich sage, innerlich stellen, in ihrem Innern und Innersten, in ihrem ganzen Seelenleben. Denn das ist ja klar, wo von einem Geist die Rede ist, da kann es sich nicht um ein bloß äußerliches Verhalten, um ein erzwungenes Thun oder Lassen handeln, sondern es muß etwas Freies und Freiwilliges sein, etwas, das sich ohne äußere Nötigung von selbst erzeugt. Man wird also nicht sagen können, daß schon dann ein wirklich guter Geist in einer Schule herrsche, wenn die Schüler nur zu einem legalen Verhalten gezwungen werden, und wenn die Lehrer darauf halten, daß sie das Nötige lernen. Wir wissen ja: es giebt einzelne Schüler, die keinen Anlaß zur Strafe geben und auch im Unterricht ihre Schuldigkeit thun, denen wir aber das Lob wirklich sittlicher Haltung nicht geben können. Allerdings ist es für uns Lehrer nicht ganz leicht, diesen im Innern verborgenen Geist zu erkennen, wir müssen eben aus dem, was für uns sichtbar ist, unsere Schlüsse ziehen, sichtbar ist indes bei der Jugend manches, was bei den Erwachsenen sich verbirgt. Daraus aber, daß das Wesen des Geistes Freiheit ist, folgt, daß der Geist des Menschen sich am leichtesten da erkennen läßt, wo derselbe sich frei bewegen kann. Das ist also bei den Schülern außerhalb des Unterrichts. Es ist für unsere Schüler nichts Neues, wenn ich ihnen sage, daß ich einen hohen Wert auf die Beobachtung des äußeren Anstands lege. Es ist dies allerdings etwas

Äußerliches, und so meint wohl mancher Schüler, es komme nicht so viel darauf an. Allein in diesem Äußerlichen zeigt sich ganz unverkennbar das Maß von Selbstbeherrschung, das einer besitzt, die Beschränkung, die er seiner jugendlichen Lebhaftigkeit, seinem Hang zum Mutwillen und zu roher Kraftäußerung aufzuerlegen weiß. Hier handelt es sich nicht um ein bestimmtes, vorgeschriebenes Gesetz, das nicht übertreten werden darf, sondern um den Erweis edler Gesittung, um den Sinn für das Schöne und Wohlanständige, das die Alten geradezu mit dem Sittlichen identifizierten. Der Schüler hat sich hier nicht zu sagen: ich will dies oder jenes nicht thun, weil ich es nicht thun darf, sondern: ich will es unterlassen, weil es meiner als eines mit höherer Bildung ausgerüsteten Menschen nicht würdig ist. Der gute Geist kommt nach dieser Richtung namentlich auch in dem Verhalten der Schüler unter einander zum Vorschein. Das nächste Objekt für das Handeln des Schülers sind ja die Mitschüler. Wie er seine Freiheit ihnen gegenüber gebraucht, ob mit Maß oder im Übermaß, ob er ihre Freiheit achtet oder sie zum Gegenstande seines Mutwillens, seiner Laune und Willkür macht, daraus entnehmen wir unsere Vorstellung von dem Geist, der ihn beseelt. Es ist bekannt, daß die Jugend nicht bloß von ihren Eltern und Lehrern erzogen wird, sondern daß sie auch sich selbst erzieht. Kinder, die keine Geschwister haben, entbehren dieser Art von Erziehung, und dieser Mangel macht sich nicht selten auf eine sehr fühlbare Weise geltend. Die gegenseitige Erziehung beruht darauf, daß der Wille des einen sich an dem Willen des andern bricht, daß dem einzelnen dadurch die Überzeugung beigebracht wird, er könne seinen Eigenwillen nicht unbegrenzt ausüben und zur Geltung bringen, sondern es seien auch noch andere außer ihm da, die gleichfalls ihren Willen haben, die man berücksichtigen, die man respektieren müsse. Ganz ebenso wird auch der erwachsene Mensch durch das Leben,

in das er eingetreten ist, gebildet. An den Schranken, die ihm von außen, von seiten anderer Menschen, entgegentreten, lernt er sich selbst beherrschen. Auch im Verkehr der Schüler mit einander, wie sonst im Leben, zeigt sich ferner die Erscheinung, daß einzelne ein Übergewicht über die andern haben: höhere geistige Begabung, größere Kraft des Willens befähigen sie dazu. Solche Schüler haben dem entsprechend, was sie mehr können und vermögen, auch eine um so größere Verpflichtung und Verantwortung. Der Geist einer ganzen Klasse kann von ihnen abhängen. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß Schüler von Schülern oft mehr annehmen, als von Erwachsenen. Weil sie sich jenen gleich und ebenbürtig fühlen, erscheint ihnen die Abhängigkeit, in die sie sich von ihnen begeben, weniger drückend, sie glauben dabei mehr ihre Freiheit wahren zu können. Da ist es denn sehr wichtig, in welchem Ton namentlich über Schulverhältnisse und über Lehrer zu ihnen gesprochen wird. Dieser Ton, in welchem unter den Schülern geredet wird, ist in hohem Grade maßgebend für den Geist einer Schule. Daß die Schüler, zumal die erwachsenen, sich über ihre Lehrer, über den Unterricht und über die Zucht, unter der sie stehen, frei und rückhaltslos unter einander aussprechen, das versteht sich von selbst, daß sie für den Zwang, der ihnen bei aller Freiheit der Erziehung angethan wird, sich durch manche bittere und ungerechte Bemerkung entschädigen, ist ebenfalls erklärlich. Aber schlimm ist es, wenn die Pietät gegen die Schule und gegen die Lehrer darüber verloren geht. Die Pietät gegen die Schule! Diese stelle ich in die erste Linie, denn die Lehrer wechseln, die Schule bleibt. Jeder anständige Schüler muß sich als Glied des Ganzen, das seine Schule ist, fühlen, wie er sich als Glied seines Hauses fühlt. Hier, wo er seine schönsten Lebensjahre zugebracht, wo er jede Art von geistiger Nahrung empfangen hat, wo er angefangen hat selber zu denken und seinen Gedanken eine be-

stimmte Form zu geben, hier muß der Boden sein, in dem er wurzelt, hier muß er seine geistige Heimat haben. Kein Schüler, der richtig fühlt, wird die Schule mißachten, der er angehört, keiner wird sie von anderen mißachtet sehen wollen. Es giebt wenige Menschen, die nicht in späteren Jahren mit Pietät der Schule gedenken. Aber die Schule darf diese Gesinnung auch von ihren noch anwesenden Schülern beanspruchen, und es fehlt der rechte Geist, wo ihr diese verweigert wird. Und das Gleiche dürfen gewiß auch die Lehrer für sich in Anspruch nehmen. In allen Unterrichtszweigen ohne Unterschied fließt ja der ganze Wissensstoff dem Schüler durch die Vermittlung des Lehrers zu. Denn das ist ja eben das Wesen des Unterrichts. Es ist das lebendige, das gesprochene Wort, das den Geist des Schülers befruchtet, es ist der fortwährende Austausch der Gedanken, der zwischen dem Gebenden und Empfangenden stattfindet. Was hier gegeben und empfangen wird, das läßt sich nicht in bestimmte Grenzen einschließen, und niemand kann sagen, wie weit die Pflicht des Lehrers geht. Wohl aber darf man so viel sagen: alles, was der Lehrer an geistigem Material ansammelt, das findet seinen Weg in die Schule, das fließt den Schülern in dieser oder jener Form wieder zu. Sollte diese von den Lehrern ausgehende geistige Befruchtung nicht ein Band zwischen ihm und den Schülern stiften, das unzerreißbar ist? Wer will dem Lehrer das Recht absprechen, wenn seine Schüler später etwas Tüchtiges oder gar Hervorragendes leisten, zu sagen: das ist Geist von meinem Geist, das sind Kräfte, die ich geweckt habe? Die Achtung vor dem Lehrer ist Selbstachtung des Schülers; denn was er ist, das verdankt er dem Lehrer, und je höher er sich und seinen geistigen Erwerb stellt, desto höher wird er auch den Lehrer stellen müssen. Ein guter Geist in der Schule ist also undenkbar ohne die volle Pietät der Schüler gegen den Lehrer.

Diese Pietät gegen den Lehrer hängt aber enge zusammen mit dem Verhalten der Schüler zum Unterricht, zu den Lehrgegenständen. Es ist ein bestimmter Kreis von solchen Gegenständen, den die Schule sich ausgewählt hat. Dem Schüler tritt dieser Kreis von Lehrstoffen als etwas Gegebenes, Feststehendes entgegen, er hat nicht die Wahl, mit diesem oder jenem Lehrstoff sich zu beschäftigen, so wie er bei seiner Unterhaltungslektüre nach Geschmack und Laune wählen kann. Hier herrscht das Belieben, der freie Wille, dort die Regel und das Gesetz. Er muß seine Geisteskraft, seine Aufmerksamkeit, seinen Fleiß allen diesen Gegenständen widmen. Und dadurch bereitet er sich von früh an für sein späteres Leben vor. Denn gerade so wie die Schule weist ihm später sein Beruf die Gegenstände für seine Arbeit an. Jeder Beruf beschränkt den freien Willen des Menschen, er kann nicht thun, was er will und wie er will. Aber wenn der Beruf ein mit reiflicher Überlegung gewählter ist, wenn er der innersten Neigung des Menschen entspricht, dann wird diese Beschränkung gar nicht als solche empfunden, dann ist der Beruf nur die notwendige Form für die Bethätigung des Willens, der in keiner anderen als nur in dieser Form wirksam sein will. Und so soll es auch bei unseren Schülern sein. Die Schule ist kein Gefängnis, das den Menschen wider seinen Willen hinter Schloß und Riegel hält, sie ist ein Tempel, der seine Pforten öffnet und die wißbegierige Jugend einladet, einzutreten in seine weiten Hallen, wo die Reichtümer der Wissenschaft vor ihr ausgebreitet sind, in deren Aneignung sie ihren Beruf findet. Einen Beruf zu haben und in ihm thätig zu sein, das erhebt den Menschen in jedem Lebensalter, sei es der Beruf des Lernens und Aneignens oder der des Anwendens und Handelns, das macht ihn sich und anderen achtungswert, und indem er das fühlt und, wie er in seiner Berufsarbeit weiter fortschreitet, es immer stärker fühlt, wird er diesen

Beruf trotz aller Mühe, die er ihm bereitet, auch lieben und immer stärker lieben und wird dahin gelangen, daß er ihn nicht bloß mit pflichtmäßigem Eifer, sondern auch mit Freudigkeit erfüllt. Und das ist es vor allem, was wir als den Geist unserer Schule wünschen, die Freudigkeit in der Berufsarbeit, in der Pflichterfüllung. Sie bildet ja die Grundlage für die Lebensfreudigkeit überhaupt. Und lebensfreudig wollen wir unsere Schüler haben. Denn diese Stimmung allein entspricht der schönen Jugendzeit, wo die Welt mit allem, was sie Schönes und Großes hat, sich erschließt, wo der offene Sinn Schritt für Schritt sich alles aneignet, was Natur und Menschenarbeit zu Tag gefördert haben, wo alles noch neu und lockend erscheint, und mit der wachsenden Geisteskraft auch das Vertrauen wächst, alle Werke des Geistes begreifen, alle Erscheinungen der Außenwelt verstehen zu können. Und wie viel wird neben dem, das sie lernen muß, nicht der Jugend geboten, was sie mit Freiheit, nach ihrem Geschmack und Belieben, sich auswählen kann! Was hindert unsere Schüler, aus dem ganzen weiten Felde des Wissens das auszuwählen, was ihnen besondere Freude macht? Und wenn sie da etwas für sich, ohne uns thun, wie erwünscht ist uns das! Wie sehr gönnen wir ihnen das Bewußtsein der eigenen That, der freien selbständigen Bewegung, das, wie für jeden Menschen, so auch für die Jugend so viel Erhebendes hat! Das ist ein Geist der Freiheit, den wir nicht hoch genug schätzen können. Die geistige Arbeit, die man sich selbst gewählt hat, hat eine besondere Kraft, einen besonderen Segen. Denn sie ist schon in ihrem Anfang und Ursprung eine Herzenssache, und sie wird es auch in ihrem Verlauf und Fortgang bleiben. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß die Beschäftigung mit denjenigen Stoffen, denen der Schüler seine Mühe und seinen Fleiß zu widmen genötigt ist, ihm nicht auch zur Herzenssache werden könne. Wir verstehen darunter ja nichts

anderes als ein innerliches, lebendiges Interesse, eine Freudigkeit des Aufnehmens und Empfangens, ein Verwenden und Verwerten für die Vergeistigung und Veredlung der eigenen Persönlichkeit. Das ganze geistige Leben des Menschen zeigt ja überall eine doppelte Seite, eine niedere und eine höhere, und alles, was der Mensch treibt, kann in einem gemeineren und in einem höheren Sinn getrieben werden. So giebt es Schüler, die dem Wissensstoff, mit dem sie sich zu beschäftigen haben, ganz kalt und gleichgültig gegenüberstehen, die von allem dem Schönen, Edeln und Großen, das in demselben enthalten ist, sich in keiner Weise anregen lassen, ja dasselbe sogar mit rohem Hohn behandeln, und das hat seinen Grund darin, daß sie ihre Gedanken an andere, unerlaubte Dinge hängen, und dadurch gegen das Höhere abgestumpft sind. Sie meinen sich dadurch ein besonderes Ansehen zu geben, meinen als starke, freie Geister zu erscheinen, wenn sie alles Ideale herunterziehen und in den Staub treten. Und auf schwächere Geister machen sie damit auch immer einen Eindruck, man hört ihnen zu, bewundert sie und wagt nicht, ihnen zu widersprechen, aus Furcht, von ihrem Hohn getroffen zu werden. Dieses feindselige Verhalten gegen das Ideale ist so recht der böse Geist einer Schule. Es vernichtet alle fruchtbaren Wirkungen unserer höchsten und wertvollsten Lehrstoffe, es vereitelt alle Bemühungen der Lehrer, ihren unendlich reichen Inhalt den Schülern zu erschließen, es zerreißt das Band zwischen Lehrenden und Lernenden. Denn wo keine Empfänglichkeit von seiten der Lernenden stattfindet, da erkaltet auch das Herz des Lehrenden und zieht sich mißvergnügt von einer Jugend zurück, die ihr schönstes Gut, den idealen Sinn, eingebüßt hat. Ich glaube es sagen zu dürfen, daß die Jugend, mit der wir es zu thun haben, in ihrem größten Teile nicht in dieser traurigen Niedrigkeit sich bewegt. Wir entnehmen das aus dem Verhalten unserer erwachseneren

Schüler, bei denen der natürlichen Entwicklung gemäß die beiden entgegengesetzten Richtungen immer am stärksten hervortreten. Wir beobachten mit dem Fortschritt des Wissens, mit der Entwicklung des Verständnisses auch ein Wachstum des höheren, idealen Sinnes. Und wir entdecken diesen zu unserer Freude und Genugthuung nicht selten auch da, wo jugendliche Sprödigkeit und eine angenommene Gleichgültigkeit den Schein erwecken, als ob das Herz des Schülers sich dem Ideal noch nicht erschlossen hätte.

Soll nun aber dieser auf das Höhere gerichtete Geist unserer Jugend sich auch nach außen wenden, und zwar nicht bloß in die nächste Außenwelt, sondern weiter hinaus, in die Welt, soweit sie der Jugend geöffnet ist und ihrem Verständnis entgegenkommt, so bietet sich da von selbst als würdigster Gegenstand ihres Denkens und Empfindens das Vaterland dar. Wir wünschen nichts mehr, als daß unsere Jugend von einem wahrhaft patriotischen Geiste erfüllt sei. Denn wir sind gewiß, daß damit noch vieles andere, was wir wünschen, zugleich gegeben ist. Vor allem jene beseelende innere Wärme, die sich über alles verbreitet, was mit patriotischem Sinne angefaßt wird. Natürlich genügt es, um diese Wärme zu erzeugen, nicht, daß man zuweilen patriotische Lieder singt oder patriotische Gedichte deklamiert. Das ist ja wohl recht gut und schön, und wir nehmen es als Äußerung des Gefühls auch gerne an, aber solche vereinzelte Anwandlungen patriotischer Stimmung reichen noch lange nicht hin, um dem Geist eine höhere Weihe zu geben, um auf das ganze innere Leben des Schülers eine nachhaltige Wirkung auszuüben. Nein, wenn der Patriotismus in der Schule ein wirklich lebenskräftiges Element sein soll, wenn er den rechten Geist in der Schule mitbegründen soll, so muß er vorzugsweise nach innen gewandt sein. Patriotisch ist, wer nicht bloß an dem Wohl und Wehe seiner Nation den tiefsten Anteil nimmt, sondern

das ganze Leben derselben mit allen seinen mannigfaltigen Erscheinungen im Herzen bewegt, wer mit seinem ganzen Denken und Empfinden in seinem Volke wurzelt und sich immer wieder die Frage vorlegt, ob er redlich bemüht ist, wahrhaft im Geiste seines Volkes zu denken, zu reden und zu handeln. Den wahren Geist seines Volks aber erkennt man aus dem, was seine besten Männer gewirkt und gethan, seine größten Geister gedacht und für Mit- und Nachwelt geoffenbart haben. Das zu erfassen und daraus die richtigen Grundsätze und die kräftigsten Antriebe für das Denken, Wollen und Handeln zu entnehmen, das ist die patriotische Pflicht und Aufgabe unserer Jugend. Und wenn wir Schüler vor uns sehen, die mit deutschem Ernst, mit deutschem Fleiß und deutscher Gründlichkeit bei ihren Studien verfahren, die deutsche Zucht und Sitte hochhalten, die in allem ihrem Thun und Reden deutsche Treue und Wahrhaftigkeit pflegen, dann erkennen wir mit Befriedigung, daß der rechte deutsche Geist in ihnen seine Wohnung aufgeschlagen hat. Der deutsche Geist hat beides, das Griechentum und das Römertum, in sich aufgenommen und in einer höheren Einheit, dem deutschen Gemüt, gereinigt und vergeistigt durch die christliche Religion, zusammengefaßt. Der Schönheitssinn der Griechen, ihre ideale Weltanschauung, ihre Begeisterung für die Erhaltung und Ausgestaltung der höchsten Güter der Menschheit erscheint in dem Germanentum vereinigt mit dem römischen Ernst, der römischen Sittenstrenge, der angeborenen Achtung vor dem allgemeinen Willen, dem Gesetz, der Heilighaltung aller natürlichen Bande und Verpflichtungen. Und indem der Deutsche zugleich heraustritt aus der antiken Gebundenheit durch den Staat, indem er alles, was er dem Ganzen, dem Staate, leistet, allen Gehorsam gegen seine Gesetze, alle Opfer an Gut und Blut, die er ihm darbringt, ganz nur aus dem freien Antrieb seines Willens thut, indem er seine Sittlich-

keit nicht aufbaut auf dem äußeren Gesetz und auf der Sitte und dem Brauch der Vorfahren, sondern auf dem inwendigen Sittengesetz, auf der freien That seines Willens, so kommt er von selbst den Forderungen des christlichen Sittengesetzes entgegen, das allererst den inwendigen Menschen reinigt und heiligt und aus dieser Quelle alle Reinheit des Lebens, alle Erfüllung der Lebenspflichten ableitet.

Es liegt in der Natur der Sache, daß wir, wenn wir darauf ausgehen, uns über den Geist zu vergewissern, der in unserer Anstalt herrscht, vorzugsweise die Haltung und das Wesen der erwachseneren Schüler ins Auge fassen. Denn was die jüngeren in unbewußter Unterordnung unter das Gesetz und den dasselbe vertretenden Willen ihrer Lehrer, in unmittelbarer Hingebung an die letzteren thun, das wird im Verlauf der Zeit mehr und mehr zur bewußten That. Je mehr der Wille erstarkt, je klarer die Erkenntnis wird, desto freier muß auch die Unterwerfung unter das sittliche Gesetz der Schule werden. So nimmt die Sittlichkeit verschiedene Formen an, sie ist eine andere bei den jüngsten Klassen, eine andere bei den mittleren und dann wieder bei den oberen und obersten Klassen. Von den letzteren verlangen wir mit Recht, daß sie in ihrem ganzen Sein und Wesen den jüngeren ein Muster edler Gesittung, freier Unterordnung unter das Gesetz geben, daß sie das schöne Bild reifer Sittlichkeit darstellen. Allerdings lassen sich, wie bei jeder menschlichen Entwicklung, die Stufen nicht genau abscheiden, das Vorrücken in eine höhere Klasse macht den Schüler nicht sofort zu einem andern, als er vorher war, aber es legt ihm die Pflicht auf, die höhere Stufe, wie er sie durch den Erweis seiner Kenntnisse verdient hat, so nun auch durch die höhere Form seiner Sittlichkeit zu verdienen. Wir verlangen von unseren erwachsenen Schülern kein Aufgeben der jugendlichen Fröhlichkeit, wir wünschen im Gegenteil, daß der frohe, frische Jugendmut ihnen möglichst lange,

noch weit über die Zeit ihres Gymnasiallebens hinaus, erhalten bleiben möge, aber wir verlangen von ihnen das, was ihrem Alter entspricht, ein gesetzteres Wesen, wir verlangen jenen Ernst in der Erfassung ihrer Pflicht, der mit der Lebensfreudigkeit so wohl vereinbar ist, und der sich eben nur in einer maßvollen Haltung und in einer selbstbewußten und zielbewußten Anwendung ihrer geistigen Anlagen und Kräfte äußern soll. Ich rede nicht von dem Ernst, welchen bei minder begabten oder, sei es durch eigene Schuld oder durch ungünstige Verhältnisse, in ihren Kenntnissen zurückgebliebenen Schülern die Furcht, ob sie das für den Schluß der Gymnasialzeit vorgesteckte Ziel erreichen, hervorruft, nicht von diesem erzwungenen, sondern von dem freien Ernst, der ohne alle Einwirkung äußerer Umstände sich im Innern jedes Menschen erzeugt, wenn er mit reifem Verstande und reifer Willensthätigkeit die Wichtigkeit seines Berufs erfaßt.

Das sind nun eben nur die Hauptpunkte, in welchen meiner Ansicht nach der rechte Geist einer Schule sich ausspricht, die wichtigsten aus der Sache selbst hervorgehenden Erscheinungsformen desselben: edle Haltung und schöne Gesittung, Pietät gegen die Schule nnd gegen die Lehrer, Freudigkeit und Ernst in der Berufsarbeit, freier Gehorsam, innerliches Erfassen der sittlichen Pflichten, kurz Darstellung des echten deutschen Volksgeistes im Denken, Empfinden und Thun. Möge dieser Geist in immer reinerer Ausprägung in unserer Schule sich finden und lebenskräftig erweisen!



XIV.

Der neue Lehrplan und das Deutsche.

Wir schließen heute nicht nur ein Schuljahr, einen der regelmäßigen Abschnitte im Leben unserer Schule, sondern wir schließen eine ganze lange Entwicklungsperiode der württembergischen Gelehrten-Schule überhaupt. Mit dem heutigen Tage nimmt der Unterricht nach dem alten Lehrplan ein Ende, und mit dem kommenden Schuljahr tritt der neue Lehrplan ins Leben, um teils sogleich, teils Schritt für Schritt vorrückend von der Schule Besitz zu nehmen. Man kann zwar nicht sagen, daß, zumal an den hiesigen Gymnasien, alles Neue ganz neu sei. Wir haben von den Wissenszweigen, deren Behandlung als eine Forderung der Zeit betrachtet worden ist, den naturwissenschaftlichen Unterricht, haben den neusprachlichen Unterricht bereits in namhafter Ausdehnung, und wir haben mit diesen Lehrfächern in Beziehung auf das Interesse und die Leistungen der Schüler bereits auch die besten Erfahrungen gemacht. Der freiwillige Unterricht im Italienischen und namentlich im Englischen wird immer zahlreicher besucht, und der naturwissenschaftliche Unterricht hat sich in unseren beiden untersten Klassen vollkommen eingebürgert und bei den obersten Klassen sich als höchst fruchtbar erwiesen. Aber auf der anderen Seite kommt doch durch den neuen Lehrplan auch wieder so viel Neues herein, daß das Gefühl, in einen ganz neuen Zustand einzutreten, überwiegen würde, wenn wir nicht das Bewußtsein

hätten, daß die alte Grundlage unverrückbar fest stehe, und daß alle die eingeführten neuen Formen des Unterrichts nur auf dieser Grundlage aufzubauen seien. Den Mittelpunkt unseres Unterrichts bildet auch fortan die Beschäftigung mit den Schriften der Griechen und Römer, und wir sind weit entfernt, den Schwerpunkt desselben anderswohin, und wäre es auch in unsere Muttersprache, zu verlegen.

Auch davon kann keine Rede sein, daß wir auf eine gründliche, methodische Erlernung der alten Sprachen, d. h. auf eine gründliche sprachliche Bildung überhaupt, verzichten. Wir sehen in letzterer das beste, durch kein anderes zu ersetzende Mittel, einerseits die Denkkraft unserer Schüler zu entwickeln und zur Reife zu bringen, andererseits sie in die Lebensverhältnisse und in die Geistesthätigkeit anderer Völker einzuführen, überhaupt sie die Außenwelt in ihrem tiefsten Grunde erkennen zu lassen. Denn wer die Sprachen kennt, der kennt auch die Völker und die Menschen. Die Sprache ist ja das ursprünglichste und höchste Produkt des menschlichen Geistes überhaupt und des Volksgeistes im besonderen. So lernt der Schüler, indem er sein Latein lernt, das Volk der Römer kennen, lange bevor er aus ihren Geschichtswerken mit ihrem Leben und mit ihren Thaten bekannt wird. In ganz unmittelbarer, noch unbewußter Weise fängt er an, in ihrer Sprache zu denken, und bereitet sich dadurch den Weg, um später in ihr ganzes Leben und Wesen einzudringen. Daß er mittels der fremden Sprache auch seiner Muttersprache immer mächtiger, im Gebrauch derselben immer sicherer und bewußter wird, das kann ja nicht anders sein; denn er ist auf jedem Schritt und Tritt genötigt, Satzbildung und Ausdruck der beiden Sprachen zu vergleichen. Im Vergleichen ist aber immer auch das vollkommenste Erkennen und Begreifen enthalten. Es ist merkwürdig, welche Menge von Denkoperationen sich hier schon im elementaren Unterricht vollzieht. Und wenn nun bei fortschreitendem Eindringen

in die fremde Sprache der ganze Reichtum, die ganze Kraft und Schönheit derselben sich dem Schüler erschließt, wenn die anfangs noch unbewußte Aneignung immer mehr zu einer bewußten wird, dann darf er das erhebende Gefühl haben, daß er schon mit seinem erst in der Entwicklung begriffenen jugendlichen Denken das große Geisteswerk eines hochbegabten Volkes sich angeeignet habe. Also davon, von dieser gründlichen, methodischen Erlernung der alten Sprachen soll und darf nichts abgebrochen werden. Und ebensowenig kann die Erklärung der alten Schriftsteller eine andere als eine gründliche und methodische sein. Wenn sie daher auch nicht darauf auszugehen hat, den Schüler in alle Feinheiten der Grammatik einzuweihen oder ihm den gelernten grammatischen Stoff immer wieder vorzuführen, so kann sie sich doch ebensowenig jemals von ihrer Grundlage, dem sprachlichen Wissen, loslösen, sie muß sich das Recht vorbehalten, immer wieder nachzusehen, ob jene Grundlage noch unversehrt ist, und nachzubessern, wo diese Lücken und Risse zeigt. Den Schüler zum vollen Verständnis zu führen, ist Sache des Lehrers, des Unterrichts, aber dieser Unterricht zielt zugleich darauf ab, das eigene Verständnis des Schülers zu fördern und ihn in stand zu setzen, immer mehr auf eigenen Füßen zu stehen und seines Stoffs selbst Herr zu werden. Daß der Schüler dahin gebracht werde, jedes lateinische oder griechische Schriftwerk ebenso anstandslos zu lesen, wie derjenige ein französisches, englisches oder italienisches liest, der in diesen Sprachen sich eine Fertigkeit erworben hat, das kann nur der Unkundige verlangen. Denn es findet sich darin immer noch vieles, was ohne fremde Beihilfe oder litterarische Hilfsmittel nicht leicht bewältigt werden kann. Mit Recht legt man neuerdings beim Lesen der Klassiker den Hauptnachdruck auf die Aneignung des Inhalts, auf das Verstehen, Behalten und Verwerten desselben. Nur wenn alle diese Thätigkeiten sich verbinden, erreicht das Studium

der Alten seinen Zweck. Es soll unsere Jugend zu höherer Bildung führen. Höhere Bildung aber ist wesentlich festgehaltenes und verarbeitetes Wissen. So wenig ein Mensch schon darum gebildet ist, weil er eine Masse von Wissen in sich aufgenommen hat, so wenig ist eine wirkliche Geistesbildung denkbar ohne Wissen. Der Mensch kann nicht alles aus sich erzeugen, dazu reicht seine Kraft nicht aus, aber aneignen kann er sich, was die Menschheit Geistiges hervorgebracht hat, und aneignen ist mehr als bloßes Lernen und Wissen. Das letztere ist ein Auffassen mit dem Verstande, ein Festhalten mit dem Gedächtnis, bei dem Aneignen ist es das Zentrum des Seelenlebens, das Gefühl, das wirksam ist. Treffend sagt der Germanist Rudolf Hildebrand: „Das Empfinden oder Fühlen sollte weit mehr beachtet und gepflegt werden, es ist das zugleich zarteste und fruchtbarste Thun und Geschehen in unserem Seelenleben.“ So sollen unsere Schüler allerdings in erster Linie lernen, was die beiden am reichsten begabten Völker des Altertums im Leben und in der Geschichte, in Religion und Philosophie, in Wissenschaft und Kunst geleistet haben, aber sie sollen das Gelernte auch dazu verwenden, ihr Herz zu veredeln, ihren Willen zu bilden, ihre Vorstellungen vom Leben, ihre Grundsätze fürs Leben richtig zu gestalten. Und das alles geschieht durch Vermittlung des Gefühls. Wenn unsere Jugend recht deutlich sehen will, wie man das Altertum aufzunehmen, wie man es zu verarbeiten hat, so braucht sie nur unsere beiden größten nationalen Dichter ins Auge zu fassen. Auch das Wissen von den Alten war bei ihnen in hervorragender Weise vorhanden, so daß das wohl zur Nacheiferung reizen dürfte. Möchten doch unsere wissensfreudigen Schüler einmal die Probe machen und Schillers Gedicht „Die Götter Griechenlands“ ihren Geschwistern zu erklären versuchen, da würden sie wohl finden, daß der Dichter so manches gewußt hat, was sie nicht wissen, wür-

den ihn um so höher schätzen, und selbst zur Bescheidenheit gestimmt werden. Doch abgesehen von diesem Wissen, wie hat unser Schiller das Altertum mit der ganzen Tiefe seines Gemüts erfaßt, mit der ganzen Kraft seiner Phantasie ausgestaltet, wie hat er ihm seine schönsten Seiten abzugewinnen, seine seelenvollsten Töne abzulauschen gewußt, wie hat er die griechischen Heroen- und Göttergestalten so wunderbar nachgebildet, wie hat er den griechischen Religionsglauben hier in seiner lichten Schönheit, dort in seinen dunklen Schauern uns zur Schau gestellt, wie hat er aus der reichen Fülle seiner Sagen das wahrhaft Menschliche zugleich mit dem ewig Göttlichen herausgehoben, wie weiß er in uns trotz aller Verschiedenheit der Zeiten und der Anschauungen die Sehnsucht nach jenem vergötterten Naturleben zu erwecken, das, obwohl es vor einer höheren Religionsanschauung in nichts sich aufgelöst hat, doch mit seinem unzerstörbaren Reiz in der Poesie ewig fortleben wird! Und wie hat Goethe in seiner Iphigenie den antiken Stoff so wunderbar vergeistigt und verklärt, wie herrlich hat er hier die alles überwindende Kraft reiner Weiblichkeit dargestellt, wie hat er alle Härten und Unvollkommenheiten des menschlichen Lebens in die vollkommenste Harmonie aufgelöst! Wie vermählt sich hier der antike Götterglaube mit der ganzen Innigkeit christlich-germanischer Weltanschauung! Denn das ist eben die bewundernswerte Thätigkeit großer Dichter, daß sie aus allen Zeiten und Völkern das ewig Wahre, Schöne und Gute herausheben und als etwas allgemein Menschliches wie als etwas wahrhaft Göttliches vor die Welt hinstellen. Das ist aber auch für uns, die schwächeren Geister, die Aufgabe, daß wir überall aus dem Zeitlichen und Menschlichen das Ewige und Göttliche herausfinden und alle Stätten, wo wir das Gute in der Welt, in der Geschichte und im Leben der Völker antreffen, als heilige Stätten betrachten, wie Goethe im Tasso sagt:

Die Stätte, die ein guter Mensch betrat,
Ist eingeweiht; nach hundert Jahren klingt
Sein Wort und seine That dem Enkel wieder.

So müssen und können die Stunden, die wir an unserem Latein und Griechisch verloren haben, hereingebracht werden durch ein um so energischeres Eindringen in das Leben, das uns aus den Schriften unserer Alten entgegenströmt, durch Erfassung desselben nicht bloß mit dem Verstand, sondern auch mit dem Gefühl. Denn wo das letztere mitwirkt, da kommt es auf den Umfang des Wissens, auf die Masse des erlernten Stoffs nicht an. Vielmehr gilt es auszuwählen, aus dem Vielen das Beste, das dem inneren Menschen Wohlthuendste und Fruchtbarste. Uns genügt nicht das Nächste Beste, das Vorzüglichste ist uns gerade gut genug. Wir wollen eine Nahrung, die den Menschen für alle Zeiten stärkt und kräftigt, keine solche, nach deren Genuß er sogleich wieder Hunger empfindet. So ist auch, was wir unseren Schülern an Stoff aus den Alten bieten, eine Auswahl, eine Auswahl des Besten, und es zeugt nicht von besonnenem Urteil, wenn von den Gegnern unserer humanistischen Gymnasien darauf hingewiesen wird, daß ja von dem ganzen vorliegenden Stoff so wenig in den Schulen gelesen werde. Wo ein wirkliches Eindringen, ein wahres Verständnis, ein Erfassen mit dem Gefühl stattfinden soll, da muß der Stoff, mit dem man sich zu thun macht, ein festumgrenzter sein, kein ins Maßlose sich ausdehnender. Sammlung der Kraft auf einem Punkte, das ist es ja überhaupt allein, was auf geistigem Gebiet etwas wirkt und schafft.

Von den Stunden, die durch den neuen Lehrplan dem Lateinischen und dem Griechischen entzogen worden sind, ist ein guter Teil dem Unterricht im Deutschen zugefallen. Das ist bedeutsam. Man hört gegenwärtig so häufig die Klage, daß in unserer Tages- und Unterhaltungslitteratur, aber auch

in anderen Schriften sich ein Verfall der deutschen Sprache, eine Abnahme des guten Stils offenbare, daß ihre Reinheit nicht nur, sondern auch ihre Korrektheit notgelitten habe, und es hat nicht an solchen gefehlt, welche diesen Verfall dem Betrieb der alten Sprachen zur Last gelegt haben. Darum, weil man einen so übertrieben hohen Wert auf die Erlernung der alten Sprachen lege, werde die Muttersprache vernachlässigt und in ihrer freien Entfaltung gehemmt. Allein wie ist es möglich, daß angesichts so vorzüglicher, gerade auch in Beziehung auf den Stil vorzüglicher und mustergültiger Werke, wie sie neuerdings auf allen Gebieten der Altertumswissenschaft erstanden sind, solcher Werke, welche wesentlich auch durch ihre Formvollendung diese Wissenschaft zum Gemeingut aller Gebildeten gemacht haben, eine derartige Behauptung aufgestellt wurde? Und wissen wir nicht von unseren großen schwäbischen Stilisten, einem Strauß, Vischer, Zeller, daß sie die größten Verehrer der Alten gewesen sind oder noch sind, daß diese, nicht zum Schaden der deutschen Sprache, ihnen insbesondere auch Muster der Form gewesen sind? Wie haben ferner unsere Dichter in ihren meisterhaften Nachbildungen der Alten die ganze Fülle und Kraft der deutschen Sprache entfaltet, so daß die doch in ihrem Grunde so verschiedenen Sprachen, die alte und die neue, sich durch ihre Kunst aufs innigste vermählt haben! Davon also, daß über dem Studium der Alten die deutsche Sprache nicht zu ihrem Recht komme, daß sie durch dasselbe sogar geschädigt werde, kann so wenig die Rede sein, daß man vielmehr geradezu sagen kann, der Unterricht in der deutschen Sprache bilde in einem gewissen Sinne sogar den Mittelpunkt unseres ganzen Unterrichts. Sehen wir ab von dem Nutzen, den das Übersetzen aus dem Lateinischen oder Griechischen der deutschen Sprache bringt, notwendig bringen muß, so ist ja doch ein Hauptbemühen der Lehrer darauf gerichtet, im münd-

lichen Verkehr wie bei den schriftlichen Ausarbeitungen die Schüler dazu anzuhalten, daß sie sich immer eines ganz reinen deutschen Ausdrucks bedienen. Wir scheuen uns dabei nicht, in den Augen unserer Schüler selbst als peinlich und pedantisch zu erscheinen, indem wir nichts gelten lassen, als was den Anforderungen des guten Stils vollkommen entspricht. Dieses Bemühen, dieses Wirken im Interesse unserer Muttersprache setzt sich durch alle Klassen hindurch fort, kein Lehrer wird sich demselben entziehen können oder wollen, und der patriotische Hauch, der, was nur der Unkundige bezweifeln oder bestreiten wird, durch alle humanistischen Anstalten geht, und zwar gerade darum, weil sie humanistische sind, weil sie die Geschichte der Völker erklären, deren ganze Sittlichkeit und Religiosität im Dienste des Vaterlands stand, dieser selbe patriotische Hauch wird auch die Wirkung haben, daß das Kleinod unseres Volks, seine herrliche Sprache, immer in den höchsten Ehren gehalten wird.

Nach dem neuen Lehrplan wird nun die deutsche Sprache gleich am Anfang unseres Unterrichts mit voller Kraft auftreten. Die jüngste Klasse, die ihr Latein verliert, erhält dafür anstatt der bisherigen drei nunmehr acht Stunden Deutsch. Es leuchtet ein, daß hier eine einschneidende Neuerung vollzogen ist. Unsere jüngsten Schüler hören auf, Lateiner zu sein, was wenigstens früher, in der guten alten Zeit, ein Ehrenname war, durch dessen Erlangung man sich in eine höhere Sphäre gerückt fühlte. Wir sind Lateiner, keine Deutsche, pflegte die hoffnungsvolle Jugend mit Selbstgefühl zu sagen. Diesem Standpunkt ist jetzt vollends gründlich ein Ende gemacht. Unsere Schüler fangen damit an, Deutsche zu werden, ehe sie Lateiner werden. Wie soll das nun eingerichtet werden? Ich denke, davon kann wohl nicht die Rede sein, daß wir nun alle diese Stunden hindurch mit ihnen deutsche Grammatik treiben, wie wir bisher mit ihnen lateinische getrieben haben.

Wir müssen dem Unterricht als Grundlage einen lebendigeren, mehr ihr Gefühl anregenden Inhalt geben. Denn wir haben es jetzt in unserer Hand, ihnen gleich von Anfang an recht kräftig und nachhaltig die wahre deutsche Gesinnung einzuflößen und überhaupt auf ihr Seelenleben einzuwirken. Sie müssen in jeder Stunde etwas fürs Herz erhalten, das sie mitnehmen können und gerne mitnehmen: ein Stück Geschichte, vor allem deutsche Geschichte, in Prosa wie im Lied, ein Bild von Land und Leuten, Naturschilderungen, Scenen und Vorgänge aus dem Menschenleben, edle, große Thaten von hoch und nieder. Daran soll sich ihr Herz für das Gute und Schöne erwärmen, und sie sollen dazu vorbereitet und empfänglich gemacht werden, das Gute überall zu lieben, wo es ihnen entgegentritt. Denn dahin geht auch der innerste Zug ihres Wesens. „Das Kind," sagt Fichte, „das Kind ohne alle Ausnahme will recht und gut sein, keineswegs will es, so wie ein junges Tier, bloß wohl sein (d. h. ein Wohlbefinden haben). Die Liebe ist der Grundbestandteil des Menschen; diese ist da, sowie der Mensch da ist, ganz und vollendet, und es kann ihr nichts hinzugefügt werden; denn diese liegt hinaus über die fortwachsende Erscheinung des sinnlichen Lebens und ist unabhängig von ihm." Daß unsere jungen Schüler mit keiner fremden Sprache dabei zu ringen haben, das macht, daß sie diesen Eindrücken sich ganz ungehindert hingeben können. Indes die Schule ist doch nicht dazu da, selbst die Empfangnahme des Guten nur so als angenehme Unterhaltung, als bloßen Genuß zu geben. Selbst der Schüler würde das nicht wünschen. Er kommt zur Schule, um etwas zu leisten, um zu arbeiten, und verlangt von dem Lehrer, daß er ihn dazu anhalte und anleite. Der Lehrstoff muß also ein Gegenstand des Lernens und des Nachdenkens für ihn werden, und dies wird er dadurch, daß der Sinn jedes Ausdrucks ihm völlig klar gemacht, daß der ganze Zusammenhang einer

Geschichte, einer Schilderung entwickelt, daß die verschiedensten Erscheinungen der Sprache, natürlich auch das Grammatische nicht ausgeschlossen, daß ihre Schönheit, der Rhythmus ihrer Glieder, der Wohlklang ihrer Wörter und Sätze ihm erklärt werden. Welch ein reicher Stoff der Belehrung liegt beispielsweise nicht in dem Hinweis auf die vielen bildlichen Ausdrücke, welche sinnliche Vorgänge und Erscheinungen auf das Geistige übertragen! Welche reiche Bilderwelt ersteht da vor dem Auge des Schülers, und wie belebt sich ihm dadurch die scheinbar so einfache, trockene Sprache! Wir gebrauchen Hunderte und Tausende von solchen bildlichen Ausdrücken selbst in der Sprache des gewöhnlichen Lebens, ohne uns dessen bewußt zu sein, ohne eine Ahnung von dem schöpferischen Gedanken zu haben, der dieselben ins Leben gerufen hat. Überall in der Sprache wird ja die Natur, die Sinnenwelt vergeistigt, die geistige Welt versinnlicht: der Himmel zürnt, der Donner grollt, die Woge brüllt, der Sturm heult, der Mut entbrennt, der Zorn schwillt an, der Gedanke blitzt. Ja, auf was kann nicht alles das kindliche Gemüt aufmerksam gemacht werden! Das Gemüt, sage ich, nicht der Verstand. Denn an das Gemüt wendet sich die Sprache, wie sie ja auch selbst nicht aus dem Nachdenken, aus verstandesmäßiger Betrachtung hervorgegangen ist, sondern aus dem Gefühl und der Empfindung. Diese ist es, welche, erregt durch die Erscheinungen der Außenwelt, das Wort geschaffen hat. Es ist merkwürdig: man nennt das Studium der Sprache so oft etwas Trockenes, während doch in der Sprache das vollste, reichste Leben quillt für jeden, der aus diesem Quell zu schöpfen versteht. Da ist es denn ein wahres Glück, daß die Sprache selbst sich eine Form geschaffen hat, in der jene Trockenheit auch für das Auge des Laien verschwindet, eine Form, wo alles glänzt und strahlt, alles braust und klingt, alles quillt und lebt, diese Form ist die Poesie. Ja, ist

denn das dieselbe Sprache, die sonst so lahm dahinfließt? mag einer fragen. Warum nicht? Sieh sie dir nur auch in ihrem prosaischen Gewande recht an, höre sie vortragen von einem kundigen, beredten Munde, laß alle ihre Laute in ihrer vollen Kraft und Reinheit auf dein Ohr wirken, und sie wird auch ohne die kunstvollen Formen und schön klingenden Laute der Poesie zu deinem Herzen sprechen. Und man glaube nicht, daß ein erwachseneres Alter dazu gehöre, um die Schönheit der Sprache zu erfassen. Man kann so früh beginnen, als man will. Denn das Gefühl, auf das es ja hier ankommt, ist in jedem Alter rege. Man beobachte nur, wie kleine Knaben ein Wort, einen Satz, der sie ergriffen hat, gerne immer und immer wiederholen. Das ist nicht bloße gedankenlose Spielerei, sondern ein innerer Drang, das, was so mit Macht ins Herz eingeströmt ist, auch wieder in gleich kräftiger Weise auszuströmen.

Wenn nun durch die Erweckung des Gefühls für die Sprache der Grund gelegt ist, so muß als weiteres hinzukommen die Wiedergabe des Empfangenen im freien Wort. Wir wollen unsere jungen Schüler in den reichlich zugemessenen Stunden, die wir für das Deutsche haben, recht reden lehren, reden in klaren, vollständigen, zusammenhängenden Sätzen, reden, so frisch und frei, wie man im Leben, im täglichen Umgang und Verkehr redet, und dabei doch mit sorgfältigerem Ausdruck und in besserer Form. Wir wollen sie erzählen lehren in der Weise, wie jede auch noch so einfache kleine Geschichte erzählt werden soll, nämlich so, daß die Form das angepaßte Kleid des Inhalts ist. Unser schwäbischer Volksstamm ist bekanntermaßen nicht so schlagfertig mit dem Wort, nicht so gewandt in der Rede wie andere deutsche Stämme, aber wie es beim einzelnen Menschen die Aufgabe der Erziehung ist, gerade da nachzuhelfen, wo gewisse, in der Naturanlage begründete Mängel vorhanden sind, so müssen wir auch durch die Erziehung in

der Schule dem Mangel unseres Stammescharakters entgegenarbeiten. Und daß das nun von früh an, schon in der untersten Klasse, in ausgiebiger Weise geschehen kann, das ist von entschiedenem Wert. Daß wir dabei gerne die Mithilfe des Hauses, der Familie annehmen, versteht sich von selbst. Dem Verlangen aller Kinder, Erzählungen zu hören, entspricht ja insgemein auch die Lust selber zu erzählen. An diese Lust kann man im Hause anknüpfen, man kann sie nähren und fördern, und oft genug wird sich hier eine besondere Begabung zeigen, aus der sich etwas machen läßt. Man muß nur die Kleinen nicht gering achten, muß ihnen seine Zeit widmen und den natürlichen Trieben die richtige Anleitung geben. Die Aufgabe der Schule ist es dann, dieses Bildungswerk weiter zu führen, und sie thut das in der bereits ausgeführten Weise, indem sie überall, wo die deutsche Sprache zur Verwendung kommt, den vollen, reinen Ausdruck derselben verlangt und fördert, im weiteren aber auch dadurch, daß sie, soweit ihre Zeit ausreicht, ihre Schüler zu freien Vorträgen anhält. Hierin dürfte wohl noch mehr gethan werden. Auch die jüngeren Schüler, die der mittleren Klassen, könnten beigezogen werden. Natürlich könnte es sich hier nur darum handeln, daß ein ausführlich besprochener, dem Schüler ganz geläufiger Stoff in freier Rede wiedergegeben würde. Vielleicht dürfte es sich dabei zeigen, daß die jüngeren Schüler mutiger und unbefangener sich ans Werk machen, als dies bei den älteren der Fall ist, wenn sie ihre eigenen Gedanken über im Unterricht behandelte Stoffe vortragen sollen.

Eine wesentliche und notwendige Ergänzung des Redens ist das Schreiben. Bei der schriftlichen Wiedergabe wird alles sogleich fixiert, wird alles dauernd, gleichsam unauslöschlich gemacht. Das nötigt von Anfang an zu größerer Achtsamkeit, zu rascher und doch reiflicher Überlegung. Die Anfänge sind hier natürlich sehr klein, aber ein gewisses

kleinstes Maß ist doch auch bei den jüngsten Schülern denkbar. Es kann sich hier nur um ein schwaches Hinausgehen über das Diktat, um das Niederschreiben einer kleinen, eingehend besprochenen Geschichte handeln. Aber es wird sich dabei zeigen, daß auch hier schon die Geister sich rühren. Auch der jüngste Schüler hat Einfälle; es sind die Anfänge des Denkens, die ersten selbständigen Regungen desselben. Auch bei jungen Schülern findet man, daß sie sich gern Erlebnisse, z. B. von einer Reise, von einem Fest, notieren, und mit fortschreitendem Alter sollte das in immer größerer Ausdehnung fortgesetzt werden. Allerdings haben unsere Schüler für die Schule schon genug zu schreiben, aber da sind sie durch ihre Aufgaben meist ans Wort gebunden, das Schreiben ist ein bloßes Hilfsmittel des Lernens. Dieses Schreiben, dieses unfreie, gebundene Schreiben meine ich hier nicht, sondern jenes unmittelbare, freie Schreiben, wo einer niederschreibt, was er gesehen und erlebt, was er Geistiges empfangen, was er gedacht oder empfunden hat, wo einer schreibt, weil ihn der Geist treibt, das Herz bewegt. Bei diesem Schreiben ergiebt sich dann auch gewissermaßen von selbst die rechte lebendige Form. Da muß man nicht alles tropfenweise herauspressen, langsam und mühevoll einen Baustein an den andern fügen, nein, da quillt es von selbst aus der Tiefe hervor, die Empfindung drängt zum Wort, der Gedanke schafft sich selbst seinen Ausdruck. Es ist ein altes Sprichwort: nulla dies sine linea, kein Tag ohne eine Linie. Nach dem älteren Plinius ist es auf den berühmten Maler Apelles zurückzuführen, der, wenn er auch mit anderen Dingen noch so sehr beschäftigt war, doch keinen Tag vorbeigehen ließ, ohne daß er zur Übung seiner Kunst eine Linie zog. Daher sei das Sprichwort entstanden, das ganz wie dazu gemacht ist, uns die Mahnung zu geben, daß wir keinen Tag vergehen lassen sollen, ohne wenigstens ein paar Worte zu schreiben. Kein Tag ohne eine Linie!

Sollte das nicht ein beherzigenswertes Wort für unsere erwachsenen Schüler sein? An Stoff kann es ihnen bei ihrer Beschäftigung mit den Meisterwerken großer Geister ja nicht fehlen. Und wenn sie je nicht wissen sollten, woher den Stoff nehmen, so heißt es auch hier: suchet, so werdet ihr finden. Aber natürlich ist es nicht der fremde Gedankenstoff allein, der niedergeschrieben werden soll, sondern der verarbeitete, durchs eigene Denken und Empfinden hindurchgegangene. Der Sprachgeist kommt nicht von außen her, sondern von innen heraus. Wie die Sprache selbst die ursprünglichste und gewaltigste Schöpfung des menschlichen Geistes ist, so ist alles Reden und Schreiben ein Schaffen, und es ist nicht zu verwundern, wenn unseren Schülern die Verfertigung von Aufsätzen so viele Mühe macht. Denn ganz abgesehen davon, welche Gedankenarbeit ihnen der Stoff, das Erfassen und Verarbeiten desselben, die Gliederung und folgerichtige Darstellung macht, so handelt es sich für sie darum, für ihre Gedanken auch immer die rechte Form, den ganz entsprechenden Ausdruck zu finden. Da giebt es kein bloßes Nachbilden und Entlehnen, man kann nicht mit den Worten anderer reden; denn die Rede ist jedes Menschen eigenes und eigenstes Werk, und wie der Mensch schreibt und redet, so ist er. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, daß dem Menschen dabei keine Förderung von außen zukommen könne. Was anderes können wir unseren Schülern für die Ausbildung ihres Stils empfehlen, als daß sie die Meisterwerke unserer deutschen Klassiker, und zwar nicht nur die poetischen, sondern auch die prosaischen, die so wenig ausgenützt werden, wieder und wieder lesen? Da vollzieht sich unbemerkt eine innere Befruchtung, nicht bloß mit Gedanken, sondern auch mit der Form. Es kann ja bei einem Schriftsteller, den man vorzugsweise liest, und in dessen Ausdrucksweise man sich ganz besonders versenkt hat, selbst die Eigentümlichkeit seines Stils auf den fleißigen und bild-

samen Leser übergehen. Aber immer ist es doch nur eine Befruchtung, die hier vor sich geht, keine direkte Mitteilung, und immer bleibt dabei das bestehen, daß jeder Mensch sich doch schließlich den Ausdruck für seine Gedanken selber schafft. Ist das aber so, dann giebt es nur eines, was uns bei dieser Arbeit zu Hilfe kommt, uns dieselbe erleichtert und sie immer mehr in Fluß bringt, nämlich Übung und Gewöhnung. Jedes Thun, mag es noch so sehr eine Geistes- und Willensthat sein, noch so kräftigen Entschluß, noch so große Thatkraft bei der Ausführung verlangen, unterliegt der Macht der Gewöhnung, die als hilfreiche Göttin dem Menschen zur Seite steht und ihm die Arbeit des Lebens, die Schwere der Pflichterfüllung, kurz jegliches Thun erleichtert. Und so folgt auch im Gebiet der Sprache dem ernsten Ringen und redlichen Bemühen jene Erleichterung, welche die Gewöhnung mit sich bringt, von der ganz besonders das sichere Fortschreiten abhängt.

Es ist eine lange Zeit, eine Zeit von zehn Jahren, welche die Schüler in unserer Anstalt zubringen. Die Erziehung, die wir ihnen in dieser Zeit angedeihen lassen, geht, um nochmals mit Fichte zu sprechen, auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit. „Regelmäßig fortschreitender," darin ist alles enthalten, was wir als Frucht unserer Arbeit den Schülern, als Lohn derselben uns selber wünschen. Auf dem regelmäßigen Fortschreiten beruht alles im Leben, alle gesunde, gedeihliche Entwicklung, alle Erreichung der Ziele, alle Vervollkommnung der Menschheit. Auf dem regelmäßigen Fortschreiten beruht ebenso auch das ganze geistige Wachstum des einzelnen Menschen. Was kann es für die Eltern Höheres und Erwünschteres geben, als wenn in dem Fortschreiten ihrer Kinder kein Stillstand, kein Rückschritt stattfindet, wenn sie regelrecht von einer Stufe in die andere übergehen, und alles, was durch ihren Fleiß errungen wird, durch Gewöhnung

die Form eines dauernden Besitzes annimmt? Denn das ist ja sicher: nichts im geistigen Leben geschieht sprungweise; langsam, stetig, Schritt für Schritt setzen sich die neuen Triebe an, alles muß sich einleben, eingewöhnen, und man kann der Jugend keinen größeren Schaden anthun, als wenn man glaubt, aus äußeren Gründen den Lernprozeß beschleunigen, die Lernzeit abkürzen zu können. Treibhauspflanzen giebt es in der richtigen Erziehung keine. Und wenn der begabtere Schüler das voraus hat, daß er rascher und müheloser lernt, daß er ein höheres Ziel erreichen kann, vorausgesetzt, daß er seine volle Kraft anwendet, so liegt für den weniger begabten ein Ersatz darin, daß das mit mehr Mühe und Anstrengung Erworbene nicht bloß besser haftet, sondern auch nicht selten für das ganze Seelenleben einen reicheren Gewinn bringt, darum, weil ein solcher Schüler das Bewußtsein hat, an die Erreichung seines Zieles seine ganze Kraft gesetzt und das, was ihm die Natur versagte, durch die eigene Willenskraft errungen zu haben. Solche Schüler wären sicherlich auch eines Preises würdig, und es ist eine der Unvollkommenheiten des menschlichen Lebens, von denen auch die Schule ihren Teil hat, daß wir nur diejenigen Schüler auszeichnen können, die in ihren Klassen die höchsten Plätze einnehmen. Mögen die anderen in jenem Bewußtsein ihren Lohn finden, mögen sie sich trösten mit der Hoffnung, daß das Leben ihnen später für das, was sie in der Schule entbehren müssen, den vollen Ersatz an Ehre bieten werde.



Schillers

Leben und Werke.

Von

Emil Palleske.

Dreizehnte Auflage.

Preis geh. Mk. 5.—, in Leinen geb. Mk. 6.—, in Halbfranz geb. Mk. 7.—

In den Tagen des vaterländisch-begeisterten Aufschwungs geschrieben, welche der Schillerfeier voraufgingen, hat sich seither das Werk Palleskes, in Plan und Aufbau an Goethes Leben von Lewes sich anlehnend, in der Gunst des deutschen Publikums dauernd erhalten. Und es verdient diese Gunst. Palleske erscheint wie beherrscht von dem gewaltigen Gegenstande seiner begeisterten Darstellung. Nur ein Deutscher konnte so über Schiller schreiben, wie Palleske, der in der Aufgabe, die er sich gestellt, förmlich aufgeht. Das Patriotische in der Auffassung des Autors schlägt immer durch, sobald sich nur eine Gelegenheit dazu bietet; und dies giebt dem Buche, gerade angesichts alles Dessen, was Deutschland geworden und was der Dichter vorahnend erzählte, nur einen Reiz mehr. (Deutsche Rundschau.)

Das bekannte Werk, eine der besten Biographien Schillers, liegt in dreizehnter Auflage vor. Kein neueres Buch über Schiller hat ihm seinen Platz in der umfangreichen, diesem Dichter gewidmeten Litteratur und in der Gunst des Publikums streitig machen können. Die Darstellung ist verständlich, klar und schwungvoll.

Verlag von Carl Krabbe in Stuttgart.



